

VERHANDLUNGEN

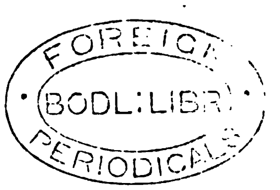
DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.



NEUNTER BAND.

ERSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER RHEINPROVINZ.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1881.

VERHANDLUNGEN

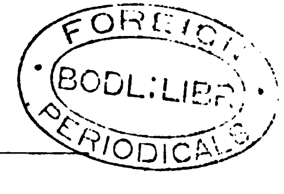
DER

ERSTEN DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER

RHEINPROVINZ

1881.



BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1881.

Inhaltsverzeichnis.

Vorwort.

Die erste rheinische Direktorenkonferenz wurde nach einer am Abende des 20. Juli d. J. vorangegangenen Vorbesprechung über die geschäftliche Behandlung der zu erledigenden Arbeiten am 21., 22. und 23. Juli d. J. in der Aula des Gymnasiums der Stadt Bonn abgehalten, welche nach vorläufiger Absicht auch in Zukunft Konferenzort sein soll. Die Eröffnung derselben erfolgte in feierlicher Weise durch den Präsidenten des rheinischen Provinzial-Schulkollegiums, Ober-Präsidenten der Rheinprovinz Wirklichen Geheimen Rat Herrn Dr. von Bardeleben, mit einem Rückblick auf die Erwägungen und vorbereitenden Schritte, welche der Errichtung des hier neuen Instituts vorangegangen waren und mit Begrüfsung der Versammlung, namentlich auch der Ehrengäste, als welche die in Ruhestand getretenen früheren Leiter rheinischer Gymnasiallehranstalten und sämtliche Mitglieder der Königlichen wissenschaftlichen Prüfungskommission geladen und von denen Herr Rektor Dr. Götz (früher zu Neuwied), Herr Geh. Hofrat Gymnasialdirektor Dr. Perthes (früher zu Mörs) und Herr Geh. Regierungsrat Professor Dr. Schaefer, Vorsitzender der genannten Kommission, wie auch eine grofse Zahl von Mitgliedern derselben erschienen waren. Mit der Leitung der Verhandlungen wurden die Provinzial-Schulräte Höpfner, Linnig, Vogt und Wendland beauftragt. Die erschienenen Dirigenten waren die nachstehend aufgeführten:

A.

1. Dr. Kiesel, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Düsseldorf,
2. Ditges, Direktor des Gymnasiums an Marzellen zu Cöln,
3. Dr. Thiele, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Barmen,
4. Dr. Wulfert, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Kreuznach,
5. Dr. Schürmann, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Kempen,
6. Bigge, Prof., Direktor des Gymnasiums an Aposteln zu Cöln,
7. Dr. Jaeger, Direktor des Königl. Friedr.-Wilh.-Gymnasiums zu Cöln,

8. Lic. Dr. Hollenberg, Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Saarbrücken,
9. Dr. Uppenkamp, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Düren,
10. Liesegang, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Cleve,
11. Dr. Köhler, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Emmerich,
12. Dr. Wiel, Direktor der Rhein. Ritter-Akademie zu Bedburg,
13. Dr. Kleine, Direktor des Gymnasiums zu Wesel,
14. Dr. Waldeyer, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Bonn,
15. Dr. Binsfeld, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Coblenz,
16. Pertz, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Wetzlar,
17. Dr. Schmitz, Direktor des Kaiser Wilhelms-Gymnasiums zu Cöln,
18. Dr. Tücking, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Neufs,
19. Dr. Zahn, Direktor des Gymnasiums zu Mörs,
20. Dr. Schwenger, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Aachen,
21. Dr. Pilger, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Essen,
22. Dr. Renvers, Prof., Direktor des Königl. Gymnasiums zu Trier,
23. Syrée, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Hedingen,
24. Dr. Wollseiffen, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Krefeld,
25. Dr. Schneider, Direktor des Gymnasiums zu Duisburg,
26. Dr. Bardt, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Elberfeld,
27. Dr. Schweikert, Direktor des Gymnasiums zu M.-Gladbach,
28. Dr. Ungermann, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Münstereifel,
29. Dr. Wegehaupt, Direktor des städtischen Gymnasiums zu Neuwied.

B.

1. Dr. Hilgers, Prof., Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Aachen.
2. Dr. Schacht, Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Elberfeld,
3. Dr. Schauenburg, Direktor der städt. Realschule I. O. zu Krefeld,
4. Gruhl, Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Barmen,
5. Dr. Steinbart, Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Duisburg,
6. Dr. Cramer, Direktor der städt. Realschule I. O. zu Mülheim a. Rhein,
7. Dr. Münch, Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Ruhrort,
8. Dr. Böttcher, Direktor der städt. Realschule I. O. zu Düsseldorf,
9. Dr. Henke, Direktor der städt. Realschule I. O. zu Mülheim a. d. Ruhr,
10. Dr. Schorn, Prof., Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Cöln.

Anmerkung. Dr. Dronke, Direktor der städtischen Realschule I. O. zu Trier, war durch Familienverhältnisse am Erscheinen verhindert.

C.

1. Dr. Heilermann, Direktor der städtischen Realschule II. O. zu Essen,
2. Dr. Burmester, Direktor der städt. Realschule II. O. zu B. Wupperfeld,
3. Pullig, z. Dirigent der früheren Kortegarnschen Realschule zu Bonn.

D.

1. **Burgartz**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Wipperfürth,
2. Dr. **Busch**, Rektor des Kgl. Progymnasiums zu St. Wendel,
3. Dr. **Kuhl**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Jülich,
4. Dr. **Hünnekes**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Prüm,
5. **Brüggemann**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Boppard,
6. Dr. **Schmidt**, Rektor des Progymnasiums zu Trarbach,
7. Dr. **vorm Walde**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Siegburg,
8. Dr. **Doetsch**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Euskirchen,
9. Dr. **Schlüter**, Rektor des Progymnasiums zu Andernach,
10. Dr. **Goecke**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Malmedy,
11. Dr. **Eschweiler**, Rektor des städtischen Progymnasiums zu Brühl.

E.

1. Dr. **Wittenhaus**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Rheydt,
2. Dr. **Fischer**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Lennep,
3. **Benrath**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Düren,
4. Dr. **Höffling**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Dülken,
5. **Thele**, Hugo, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Saarlouis,
6. Dr. **Roesen**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Oberhausen,
7. Dr. **Thele**, Theodor, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Hechingen,
8. **Lorscheid**, Prof., Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Eupen,
9. Dr. **Thomé**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Cöln,
10. **Viehoff**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Düsseldorf,
11. Dr. **Diekmann**, Rektor der städt. höh. Bürgerschule zu Viersen.

F.

Dr. **Meyer**, Rektor der höheren Schule zu Langenberg.

Hiernach sind dem Institute der Rheinischen Direktorenkonferenz bis jetzt 66 höhere Lehranstalten, darunter sämtliche Gymnasien und Realschulen I. O., beigetreten, während der Anschlufs von 8 Anstalten, nämlich der Realschule II. O. zu Remscheid, den Progymnasien zu Boppard, Linz, Sobernheim, Rheinbach, Eschweiler, der höheren katholischen Stiftsschule zu Aachen und der höheren Bürgerschule zu Solingen, noch nicht zu erreichen war, da die Patronate derselben den auf sie entfallenden Beitrag zu den Kosten der Konferenz nicht übernahmen. Zu hoffen ist, dafs sowohl die letztgenannten Anstalten, als auch 7 weitere seit dem Sommer 1879 in das Ressort des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums als Gewerbeschulen übergetretene Schulen auf der nächsten Konferenz vertreten sein werden.

I.

Welche Mittel besitzt die Schule, um den Wahrheitssinn ihrer Zöglinge zu erwecken und zu kräftigen? Durch welche Mifsgriffe der Pädagogik und Didaxis verschuldet die Schule die Verkümmerung dieser Seite ihrer erziehlichen Aufgabe?

Referent: Gymnasialdirektor Professor Bigge in Cöln.
Korreferent: Realschuldirektor Dr. Münch in Ruhrort.

Referat.

Vorbemerkungen. Über vorstehende Fragen haben 35 höhere Lehranstalten und zwar 13 Gymnasien, 7 Realschulen I. O., 7 Progymnasien und 8 höhere Bürgerschulen in ausführlichen Referaten ihre Ansichten und Erfahrungen niedergelegt. Aufser diesen lagen dem Berichterstatter noch 8 Korreferate und 23 Konferenzprotokolle vor, durch welche die Referate ergänzt und teilweise modifiziert werden. Zwei Gymnasien, ein Progymnasium und eine höhere Bürgerschule haben die Ergebnisse der Verhandlungen in kurzen Thesen zusammengefafst.

Der nachfolgende Gesamtbericht macht den Versuch, die fast erdrückende Masse des Materials zu sichten, zu ordnen und nach ihrem wesentlichen Inhalte wiederzugeben. Wörtliche Mitteilungen aus den Referaten sind auf ein geringes Mafs beschränkt worden. Den Zusammenhang der Darstellung durch stete Hinweisung auf die Autorschaft und durch Registrierung von Namen zu unterbrechen hat keinen erheblichen Zweck. Dagegen sind einzelne in den Gutachten übergangene oder weniger beachtete Gesichtspunkte mehr ans Licht gezogen und weiter ausgeführt worden, wodurch der Gesamtbericht eine über die unmittelbaren Forderungen des Themas hinausreichende, breitere Grundlage erhalten hat. Auch schien es sachgemäfs, zunächst die Symptome der Verkümmerung des Wahrheitssinnes in der Schule und ihre Ursachen aufzusuchen und dann erst die Mittel der

Abhülfe zu erörtern, die gestellten Fragen also in umgekehrter Reihenfolge zu behandeln. Auf diese Weise war es eher möglich, beide schärfer auseinander zu halten und unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

Nähere Bestimmung des Begriffs „Wahrheitssinn."

Wahrheitssinn in allgemeinster Bedeutung äufsert sich in der Fähigkeit und dem Bestreben des Menschen, die Wahrheit zu erkennen. Es ist der dem Geiste innewohnende Trieb, alles Seiende zu erfassen, zu begreifen und auf seine letzten Gründe zurückzuführen. Diese nicht auszutilgende Uranlage der menschlichen Natur und das aus derselben hervorgehende rastlose Forschen nach Wahrheit ist das treibende Moment des geistigen Lebens, ein Haupthebel des Fortschritts der Menschheit und eine Quelle reinster und edelster Freuden für den einzelnen Menschen. Je weiter sich das Gebiet menschlicher Erkenntnis ausdehnt, um so weiter steckt der Wissensdrang seine Ziele. Ist auch die volle Wahrheit ihrer idealen Natur nach dem beschränkten irdischen Geiste versagt, und verfällt er oft genug dem Irrtum, — der Sinn für Wahrheit wirkt ungeschwächt in ihm fort; es „ziehet ein höher Bedürfnis immer den strebenden Geist leise zur Wahrheit hinan." Von diesem intellektuellen Wahrheitssinn hat jedes menschliche Individuum einen dem Mafse und der Energie seiner geistigen Anlagen entsprechenden Anteil empfangen. Ihn zu entwickeln und für den Dienst des Lebens und der Wissenschaft zu befähigen, ist Aufgabe des höheren Unterrichts.

Wahrheitssinn offenbart sich aber nicht blofs im Erkennen der Wahrheit, sondern auch im Bekennen derselben durch Wort und That; er ist nicht blofs eine intellektuelle, sondern auch eine ethische Eigenschaft des Menschen, welche jeden Widerspruch seiner Reden und Handlungen mit dem innerlich als wahr und richtig Erkannten verurteilt. Dieser ethische Wahrheitssinn zeigt sich vorzugsweise wirksam in den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander, und hat demnach für das sittliche Leben derselben eine hohe Bedeutung. Er ist ein Grundpfeiler der menschlichen Gesellschaft und ihres Verkehrs. Darf es heutzutage wohl als ein pädagogisches Axiom hingestellt werden, dafs die Schule und insbesondere die höhere nicht blofs die Pflicht hat zu unterrichten, sondern auch, soweit ihr Einflufs reicht, zu erziehen, so mufs die Pflege des Wahrheitssinns nach dieser Richtung hin als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachtet werden.

Gestattet nun auch, worauf einzelne Referate hinweisen, der Begriff Wahrheitssinn eine doppelte Auffassung, so ist es doch ohne Zweifel der

ethische Wahrheitssinn, auf welchen sich die vorgelegten Fragen und demgemäſs auch die darauf erfolgten Antworten beziehen.

Der ethische Wahrheitssinn zeigt sich in der unbefangenen, naiven Offenheit des Kindes, welches sich noch durch keine Rücksicht gebunden fühlt und Alles sagt, was es denkt. Sie stammt aus dem Herzen (Offenherzigkeit). Die Reflexion hat an ihr keinen Anteil. Aufrichtigkeit ist das Bestreben, Nichts zu verdecken und nicht anders zu erscheinen, als man sich selbst erkennt. Sie verlangt nicht, daſs man Alles sagt, was man denkt, wohl aber, daſs Alles, was man sagt, mit unserem Denken übereinstimmt. Mit ihr verbindet sich schon die Überlegung; sie ist das Gegenteil der Verstellung. Aus dem Wahrheitssinne entspringt die Wahrheitsliebe, welche die Wahrheit um ihrer selbst willen hochschätzt und sich zu ihr hingezogen fühlt. Sie offenbart sich nach auſsen hin in der Wahrhaftigkeit, jener habituellen Richtung auf die Wahrheit, welche als bewuſstes Festhalten an derselben eine Eigenschaft des Charakters ist. Wahrhaftigkeit ist dem Menschen nicht angeboren; sie ist vielmehr, wie Jean Paul sagt, die letzte und feinste Frucht der Erziehung. Im Reden und Handeln immer und überall mit der inneren Überzeugung und Gesinnung im Einklange zu bleiben, ist eine auch im späteren Leben schwer zu übende Tugend, sie ist es noch mehr in der Zeit der Unmündigkeit und Unselbständigkeit. Die Lösung der Schulaufgabe wird wesentlich erleichtert oder erschwert, je nachdem es ihr gelingt oder miſslingt, ihre Zöglinge zur Wahrhaftigkeit heranzubilden. Auf dem Wahrheitssinne beruht die Ehrlichkeit und Redlichkeit. Sie zeigt sich in der gewissenhaften Beobachtung der Verpflichtungen, welche sich aus unserem Verhältnis zu Andern ergeben. Der Ehrliche ist wahr in seinem Thun und Lassen; er betrügt nicht und verschmäht es, fremdes Eigentum für das seinige auszugeben.

Den genannten Eigenschaften stehen diejenigen sittlichen Fehler gegenüber, welche in dem Mangel an ethischem Wahrheitssinn ihren Ursprung haben. Nicht jede Abweichung von der Wahrheit ist unsittlich. Unwahrheit kann auch auf einem Irrtum, auf Miſsverständnis, augenblicklicher Befangenheit beruhen. Kinder unterscheiden ihre wirklichen Wahrnehmungen nicht immer von den Produkten ihrer Einbildungskraft. Unwahrheit kann unter Umständen sogar erlaubt sein, wie z. B. wenn ein Arzt der möglichen Rettung wegen einem Schwerkranken die Unwahrheit sagt. *) Erst dann, wenn sie mit verwerflicher Absicht verbunden ist und egoistische Zwecke verfolgt, tritt sie mit dem Wahrheitssinn in direkten Widerspruch. Insofern dieser Widerspruch die innere Gesinnung und die Äuſserung derselben durch die Rede beherrscht, führt er zur Unwahrhaftigkeit und

*) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I. S. 257.

Lügenhaftigkeit, welche im einzelnen Falle als Lüge zu Tage tritt. Die Lüge, „ein Produkt des reflektierenden Verstandes“, (Remscheid R.*) zeigt sich je nach der mit ihr verbundenen Absicht bald als bewufste Übertreibung, Verdeckung, Verheimlichung, Verschleierung der Wahrheit, bald als Verstellung, Falschheit, Heuchelei, Verläumdung. Äufsert sich die Unwahrhaftigkeit durch unehrliche Handlungen, so nimmt sie den Charakter von Unterschleif und Betrug an. Zu dem Betruge gesellt sich in der Regel noch das Ableugnen der That, wodurch die Lüge sich verdoppelt.

Symptome des verkümmerten Wahrheitssinnes in der Schule.

Versetzen wir uns nach diesen allgemeinen Erörterungen auf den Boden der Praxis und fassen wir diejenigen Erscheinungen im Schulleben näher ins Auge, in welchen sich die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend am häufigsten zu erkennen giebt.

Lebhafte Knaben neigen zur Übertreibung, um ihren Mitteilungen ein erhöhtes Interesse zu verleihen und sich selbst eine gröfsere Wichtigkeit beizulegen. Wie Gellerts Bauernknabe nehmen sie gern den Mund recht voll, und überschwängliche Ausdrücke, wie aufserordentlich, furchtbar, ungeheuer sind ihnen sehr geläufig. Diese Neigung steigert sich häufig zur Aufschneiderei und Renommage. Mutwillige, zu Neckerei und Scherz aufgelegte Knaben lieben es, Allerlei zu erdichten und zu erfinden, um leichtgläubige Mitschüler irre zu führen und in Verlegenheit zu bringen, und sich selbst oder Anderen dadurch eine Unterhaltung zu verschaffen. Die weit verbreitete Unsitte der Scherzlüge wird bedenklicher, wenn sie in Liebhaberei an Versteckung und Verdrehung der Wahrheit ausartet, oder die Mitschüler verletzt und Unfrieden herbeiführt.

Eine der häufigsten Arten der Unwahrhaftigkeit in der Schule ist die sogenannte Notlüge, welche dazu dienen soll, aus einer selbstverschuldeten Verlegenheit zu befreien und von sich oder Anderen einen Nachteil abzuwenden. Kommt der Schüler zu spät, hat er irgend etwas vergessen, eine geforderte Aufgabe versäumt; hat er dem Hang zum Spiel die Arbeitszeit geopfert, so ist der unwahrhaftige gleich mit halbwahren Ausreden oder aus der Luft gegriffenen Entschuldigungen bei der Hand. Ist in den Schulräumen irgend ein Unfug verübt worden, so greift nicht nur der Thäter zur Notlüge, sondern auch der unbeteiligte Schüler wird auf die Frage des untersuchenden Lehrers nicht selten

*) Abkürzungen: G. = Gymnasium, R. = Realschule I. O., P. = Progymnasium, B. = höhere Bürgerschule.

wider seine bessere Überzeugung antworten: „das weiſs ich nicht.“ Zweck der Notlüge ist in letzterem Falle, den Schulkameraden aus der Verlegenheit zu ziehen und ihm dadurch einen vermeintlichen Dienst zu erweisen. Die Solidarität ganzer Klassen in der Verdunkelung oder pflichtwidrigen Verschweigung der Wahrheit ist ein trauriges Symptom der Verkümmerung des Wahrheitssinnes. Die Notlüge ist ferner die gewöhnliche Begleiterin des Ungehorsams gegen diejenigen Vorschriften, welche das Verhalten des Schülers auſser der Schule regeln sollen. Hat derselbe z. B. gegen das Verbot des Wirtshausbesuches gefehlt, so wird er selten durch ein offenes Geständnis der Wahrheit die Ehre geben. Wenn Ausflüchte und Sophistereien keinen Erfolg versprechen, so hilft er sich durch direktes Ableugnen. Bei ihm gilt als Grundsatz: *si fecisti, nega!* Sind mehrere Schüler an dem Vergehen beteiligt, so wird nach gemeinsamer Verabredung die Wahrheit verdunkelt oder verheimlicht. Nirgends im Schulleben tritt die Lüge raffinierter, dreister und hartnäckiger auf, als wenn sie sich hinter die Masse verstecken und auf verschwiegene Complicen rechnen kann. Jeder Schulmann weiſs, welches Gewebe von Lügen und Ablügen eine Disciplinaruntersuchung enthüllt, mit welcher schlauen Doppelzüngigkeit der Verdächtige auszuweichen, das Vergehen zu beschönigen oder ganz in Abrede zu stellen versucht. Die Verblendung und Begriffsverwirrung geht in solchen Fällen soweit, daſs die Lüge sogar zur Ehrensache gestempelt, das Bekenntnis der Wahrheit als Verrat und Feigheit gebrandmarkt wird. Alle heimlichen Zusammenkünfte und Vereinigungen bergen in sich die Gefahr, daſs Unwahrhaftigkeit in ihnen die Oberhand gewinnt. In den sogenannten Konstitutionen verbotener Schülerverbindungen wird die Lüge geradezu den Mitgliedern zur Pflicht gemacht.*)

Eine gewöhnliche Erfahrung im Schulleben ist ferner das Simulieren von Unwohlsein. Besonders in den unteren Klassen geben Kopfweh, Leibweh, Zahnweh, und wie die fingierten Leiden alle heiſsen mögen, den Vorwand ab, während des Unterrichts die Schule zu verlassen. Die Schüler wissen sehr wohl, wie schwer es für den Lehrer ist, in jedem Falle die Wahrheit von der Täuschung zu unterscheiden, und diese Schwierigkeit benutzen sie, um ihn zu hintergehen. Noch schlimmer ist es, wenn Schüler wegen angeblicher Krankheit auf kürzere oder längere Zeit sich dem Unterrichte ganz entziehen. Die strenge Kontrolle, welche in Fällen der Schulversäumnis geübt wird, veranlaſst dieselben, zunächst ihre Eltern oder deren Stellvertreter und selbst die Ärzte zu täuschen, welche so, ohne es zu ahnen und zu wollen, zu Werkzeugen der Unwahrhaftigkeit herabgewürdigt werden.

---

*) Pilger: Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien S. 7. 11.

Sehr verbreitet ist besonders in den höheren Schulen Betrug und Unterschleif. Seinen Hauptsitz hat dieser wuchernde Krebsschaden in dem Unterrichtsgebiete, und übt auf demselben seine schädlichen Wirkungen, ohne daſs sich die Schüler dessen recht bewuſst werden. In die Kategorie des Betrugs gehört die Unsitte des Vorschwätzens. Wo dieselbe Eingang findet, da entwickelt sie sich bald zu einer wahren Virtuosität. Der Unterstützung des Betrugs macht sich ferner ein Schüler schuldig, welcher die eigene Arbeit hergiebt, um den Unfleiſs anderer verdecken zu helfen. Weit häufiger, als in der unerlaubten Beihülfe, zeigt sich der Betrug in der Benutzung unredlicher Hülfsmittel. Mit der Pflichtversäumnis und dem Täuschungsversuche ist hier in der Regel noch die Notlüge im Bunde. „Kein Gebiet betrügerischer Bestrebungen ist so fruchtbar, als dieses. Der unredliche Schüler läſst sich seine Arbeiten von Anderen vormachen oder verbessern; er schreibt sie ganz oder teilweise entweder von seinen Mitschülern oder aus sonst ihm zu gebote stehenden Quellen ab; er bedient sich bei der Präparation auf die Lektüre der Schriftsteller unerlaubter Hülfsmittel, namentlich der Übersetzungen; er betrügt bei den Klausur- und Lokationsarbeiten, indem er von seinen Nachbarn absieht, oder sich mündlich oder schriftlich etwas von ihnen mitteilen läſst, oder mitgebrachte Bücher benutzt. Während des Unterrichts kommt es vor, daſs angeblich Gelerntes aus einem dem Auge des Lehrers nicht sichtbaren Buche oder von einem Blättchen abgelesen wird, und daſs man aus einer Übersetzung, die man in den Klassiker gelegt hat, die zu übertragende Stelle verliest oder die Übersetzung ganz oder teilweise zwischen die Zeilen schreibt“ (Emmerich G.). In der That lähmt das Übel der Unterschleife vielfach die Wirksamkeit der Schule. Die häuslichen Arbeiten vieler Schüler nimmt der Lehrer nur mit Miſstrauen in die Hand. Fast scheint es unmöglich, dem Betruge auf seinen Schleichwegen überall nachzugehen und mit Erfolg entgegenzutreten. Geschriebene und gedruckte Übersetzungen, die schlimme Erbschaft fertiger Aufsätze und Übungsaufgaben, Eselsbrücken aller Art, die Fabrikate einer gewissenlosen und gewinnsüchtigen buchhändlerischen Spekulation hat die Faulheit leicht zur Hand, um sich der eigenen Anstrengung zu entziehen. Auch in dieser Beziehung üben die heimlichen Schülerverbindungen einen verderblichen Einfluſs aus, da sie der Beschaffung unerlaubter Hülsmittel für ihre Mitglieder einen besonderen Paragraphen in ihren Statuten zu widmen pflegen. „Die Entfremdung gegen die wissenschaftlichen und sittlichen Ziele der Schule führt zu der Bemühung um alle Mittel der Täuschung in den für häusliche Arbeit gestellten Aufgaben; manche Verbindungen sichern hierzu überdies ihren Mitgliedern die Benutzung ihrer Täuschungsbibliothek.*)

*) Ministerialverfügung vom 29. Mai 1880.

Die folgenschweren Strafen, mit welchen die das Maturitätsexamen betreffenden Verordnungen der Behörden den Unterschleif bedrohen, ist nicht immer imstande gewesen, dem Unfuge zu steuern, und mit wahrem Schrecken macht man die Erfahrung, daſs junge Leute, welche neben der wissenschaftlichen zugleich ihre sittliche Reife für das Leben nachweisen sollen, sich nicht entblöden, ihre Schullaufbahn mit einem Betruge abzuschlieſsen. Das Schlimmste, wozu der Betrug in der Schule greifen kann, ist jedoch die Fälschung. Schwerlich bleibt einem Lehrer die schmerzliche Entdeckung erspart, daſs Schüler gefälschte Entschuldigungszettel und Bescheinigungen vorzeigen, um sich einem Tadel oder einer Strafe zu entziehen. Auch Änderungen in den von der Schule ausgestellten Zeugnissen kommen vor, um Eltern und andere Anstalten zu täuschen; ja selbst die Fälschung ganzer Zeugnisse ist nicht ohne Beispiel. Hier vereinigen sich Leichtsinn und ein tief gesunkenes Wahrheitsgefühl zu einer groben Verletzung von Treue und Glauben, welche im bürgerlichen Leben mit strengen Strafen geahndet wird.

Daſs die angeführten Symptome der Verkümmerung des ethischen Wahrheitssinnes nicht überall gleichmäſsig das Schulleben beherrschen, sondern mehr in einzelnen Fällen zu Tage treten, bedarf wohl kaum der besonderen Erwähnung. Wenn in dem Referate einer Anstalt ausdrücklich die Erklärung abgegeben wird, daſs an derselben eine Verminderung der Wahrheitsliebe bei den Schülern nicht hervorgetreten sei, und daſs Fälle bösartiger Verlogenheit und grober Täuschung verhältnismäſsig selten vorkämen, so darf das Letztere wohl mit Fug und Recht von allen vorausgesetzt werden. Dennoch hat die Schule alle Ursache, nach dieser Richtung ihrer Thätigkeit ganz besonders wachsam zu sein.

Die der Unwahrhaftigkeit zu Grunde liegenden sittlichen Fehler und Schwächen.

Die Lüge ist nicht Selbstzweck, sondern dient fast immer als Deckmantel anderer sittlicher Gebrechen und der mit diesen verbundenen Fehltritte und Verirrungen. „Kein Mensch, auch kein Schüler, sagt die Unwahrheit um ihrer selbst willen“ (Cöln R.). Irgend ein Interesse liegt im Hintergrunde. Eine Schwäche, eine fehlerhafte Richtung und Neigung, ein sittlicher Schaden treibt den Zögling in die Arme der Unwahrheit. Der Pädagoge wird die Sonde oft tief einsetzen müssen, um den eigentlichen Sitz des Übels zu finden. Zur Unwahrhaftigkeit verleitet jugendlicher Mutwille und Leichtsinn, Schwatzhaftigkeit, Eitelkeit und Prahlerei; ferner Mangel an moralischem Mute und falsche Scham, welche mit der Wahrheit zurückhält, weil sie fürchtet, durch das Bekenntnis derselben

sich lächerlich zu machen, eine Blöfse zu geben und in den Augen Anderer herabzusetzen. Aus der falschen Ansicht von kameradschaftlicher Ehre und Verpflichtung gegen die Mitschüler geht das Bestreben hervor, denselben auf Kosten der Wahrheit und Ehrlichkeit einen Gefallen zu erweisen und in mifslicher Lage durchzuhelfen. Der Beweggrund ist in solchen Fällen weniger verwerflich, als das gewählte Mittel. Die bei weitem häufigste Veranlassung zur Entstellung oder Verheimlichung der Wahrheit giebt im Schulleben Ungehorsam und Arbeitsscheu. Die Versuchung, gegenüber der berechtigten Einschränkung der Freiheit die subjektive Willkür geltend zu machen, hat ihren Grund in der Verkehrtheit des Willens; die Neigung des trägen, arbeitsscheuen Schülers, sich der auferlegten geistigen Anstrengung durch fremde Hülfe zu entziehen, beruht auf der Schwäche des Willens, zuweilen auch auf dem Mangel an Vertrauen zu der eigenen Kraft oder auf wirklichem Unvermögen. Furcht vor Tadel und Strafe, den notwendigen Folgen des Konflikts mit den Forderungen der Schule, sind in beiden Fällen das unmittelbare Motiv des wahrheitswidrigen Verhaltens. Von der gröfsten sittlichen Verworfenheit zeugt die Lüge, wenn ihr Neid, Mifsgunst, Hafs oder Rachsucht zu Grunde liegen.

Verkehrte Erziehung im elterlichen Hause als Ursache der Verkümmerung des Wahrheitssinnes.

Treten wir nun der Frage näher, inwiefern die Erziehung zu der Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend Anlafs giebt, so werden wir nicht umhin können, den Einflufs des elterlichen Hauses als eines vor und neben der Schule mitwirkenden Faktors in Betracht zu ziehen. Unter den Mächten, welche das innerste Leben des Menschen bestimmen, steht die Familie obenan. Hier sind die Wurzeln seines Daseins, hier die Keime seines Denkens und Fühlens; von hier gehen die ersten, oft seine ganze Zukunft beherrschenden Eindrücke und Impulse aus. Worauf die Eltern Wert legen, was ihnen heilig ist, was sie empfehlen oder verwerfen, das senkt sich unter dem Einflusse des Beispiels und der stetig fortgesetzten Gewöhnung tief in das weiche Gemüt des Kindes. Ob Wahrhaftigkeit oder Lüge in die Kindesseele einziehen soll, das hängt von dem Geiste der Familie ab. Leider lehrt die Erfahrung, dafs in vielen Familien eine dem Wahrheitssinne wenig zuträgliche Luft weht. Schon in den frühesten Jugendjahren täuschen und verwirren unverständige Dienstboten die naive Offenheit und das harmlose Vertrauen des kindlichen Gemüts. Durch unüberlegte Versprechungen, falsche Vorspiegelungen und unwahre Ausreden suchen schwache Eltern ihre Kinder zu beschwichtigen. Nur zu oft sind letztere

die stillen Beobachter und unbeachteten Zeugen der Zweideutigkeit und Doppelzüngigkeit ihrer Umgebung, der böswilligen Nachrede und gleifsnerischen Versicherung. Sie hören die unwahren Scherzreden, die fingierten Entschuldigungen der Eltern; sie sehen es, wie dieselben bei Besuchen sich verleugnen lassen und werden wohl gar getadelt oder bestraft, wenn sie durch ihre Offenheit die Eltern beschämen. Unter solchen Umständen darf man sich nicht wundern, wenn der Knabe, welcher in einer so ungesunden Atmosphäre aufwächst, selbst den Sinn für Wahrhaftigkeit einbüfst. Seine ersten Versuche in der Scherzlüge werden dann belächelt, die Notlüge bleibt unbeachtet, wird mit thörichter Nachsicht verziehen oder vertuscht, und wenn sie mit besonderer List und Schlauheit vorgebracht war, als Beweis von Geistesgegenwart gelobt. Will der Vater strafen, so hemmt die kurzsichtige Liebe der Mutter oft seinen Arm. Bei einer solchen Vorerziehung kann man darauf gefafst sein, dafs der Knabe der ersten Versuchung zur Lüge unterliegt, wenn er den Boden der Schule betritt. Der geschickteste und erfahrenste Lehrer ist einem solchen in seiner ersten Erziehung mifsleiteten oder gänzlich verwahrlosten Knaben gegenüber oft ratlos, und um so mehr, wenn er keine Stütze an den Eltern findet, sondern eher unverständige Gegner. Wie oft macht er nicht die Erfahrung, dafs Verletzung der Schulordnung von den Eltern verheimlicht, der Täuschungsversuch milde beurteilt oder entschuldigt, die Unwahrheit bei Schulversäumnissen dem Schüler in den Mund gelegt wird. Blinde Liebe verleitet dieselben nicht selten zur Parteinahme gegen die Schule, zum Zweifel an ihrer Gerechtigkeit, so dafs sie dem Sohne willig ihr Ohr leihen, wenn er sein schlechtes Zeugnis durch falsche Anklagen der Lehrer zu entschuldigen sucht.

Zwar zeigt das Bild der häuslichen Erziehung nicht immer so abschreckende Züge. Wahrheit, Ehrlichkeit und Treue haben weit und breit am Familienherde eine bleibende Stätte. Das Eine aber läfst sich fast mit Sicherheit behaupten, dafs eine erhebliche Verkümmerung des Wahrheitssinnes, wenn sie in der Schule zu Tage tritt, gewöhnlich auf die Schuld oder Mitschuld des elterlichen Hauses zurückweist. Der Referent von Coblenz G. sagt in dieser Beziehung: „Die Pflege des Wahrheitssinnes besteht für die Schule zu einem nicht geringen Teile in der Abwehr und Abschwächung der durch die unverständige Liebe der Eltern hervorgerufenen schlimmen Folgen.“ Anders urteilt Remscheid R.: „Gewöhnlich ist die Wahrheitsliebe noch sehr stark; erst durch das dem Kinde bis dahin fremde Leben der Schule, sowie durch die hier gestellten Anforderungen des Fleifses und der Disciplin wird die Wahrheitsliebe beeinträchtigt.“ Beide Meinungen vereinigt der Referent von Trier R.: „Die höheren Lehranstalten nehmen ihre Zöglinge in einem Alter auf, in welchem diese in den allermeisten Fällen

bereits ihre Charakterrichtung gegenüber der Wahrheit fest angenommen haben; sie bringen auf die Anstalt schon den Geist der Wahrhaftigkeit oder den Geist der Lüge mit."

Einfluſs des öffentlichen Lebens.

Neben Familie und Schule übt aber auch das öffentliche Leben einen nicht zu unterschätzenden Einfluſs auf die Erziehung. Die auf dem Wahrheitssinne beruhenden Tugenden sind für die menschliche Gesellschaft von hohem Werte. Sie werden allgemein geschätzt und gefordert; man verabscheut die entgegengesetzten Fehler, und doch huldigt man ihnen. „In keinem Punkte sind wir einstimmiger, als in der Anerkennung der Vortrefflichkeit und Notwendigkeit der Wahrhaftigkeit, und über keine Notwendigkeit setzen wir uns so oft hinweg, wie über diese." *) Selbstsucht und Unwahrhaftigkeit hat in der Welt eine groſse Herrschaft gewonnen; sie ist ein fast in allen Ständen und Schichten der menschlichen Gesellschaft verbreitetes, schleichendes Übel, welches zur Signatur der Zeit gehört. Schon unsere abgeschliffenen Höflichkeiten und konventionellen Formen entbehren vielfach der Aufrichtigkeit, weil ihnen die entsprechenden Gefühle fehlen. Die Unterhaltungslüge in den Gesellschaften, welche sich in Übertreibung und pikanten Erfindungen gefällt, die Schmeichelei, die Medisance der Salons, die Unnatur in den Künsten der Toilette legen mehr oder weniger Zeugnis ab von dem Mangel an Achtung vor der Wahrheit. Aus Gewinnsucht belügt der Geschäftsmann den Kunden; er fälscht ohne Scham und Scheu die Nahrungsmittel und andere Lebensbedürfnisse. Es treibt der Schwindel im Groſsen wie im Kleinen sein betrügerisches Spiel und verletzt ohne Gewissensbisse Treue und Glauben. Falsche Beschuldigungen, Miſsbrauch des Vertrauens, Betrug und Meineid sind nur zu häufig Gegenstand gerichtlicher Verfolgung. Die Presse, welche heutzutage eine so groſse Rolle spielt, steht nicht immer im Dienste der Wahrheit. Wie ein roter Faden zieht sich falscher Schein und unwahres Wesen durch unsere politischen und socialen Zustände. Wird die heranwachsende Jugend ganz davon unberührt bleiben? Sicher dann nicht, wenn sie in der häuslichen Erziehung keinen festen Halt findet und den Einwirkungen und Versuchungen des öffentlichen Lebens ausgesetzt ist, ehe noch die sittlichen Grundsätze die rechte Macht über Herz und Willen gewonnen haben. Besonders birgt das Leben in groſsen Städten mancherlei Gefahren wie für die Erziehung überhaupt, so insbesondere durch seine weiteren Folgen für den Wahrheitssinn der Jugend. Die in so reichem Maſse

*) Ritter, Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung. S. 1.

sich darbietenden Gelegenheiten zu Zerstreuungen und Vergnügungen, die Anreizungen zu erlaubten und unerlaubten Genüssen, in deren Strudel durch die Macht der allgemeinen Sitte der Jüngling leicht hineingezogen wird, treten der ernsten Sammlung und Konzentrierung der geistigen Kraft auf die Zwecke des Unterrichts fortwährend in den Weg und drängen die idealen Ziele der Jugendbildung in den Hintergrund. Der von Vergnügungssucht beherrschte Schüler fängt an gleichgültig zu werden gegen die strengen Forderungen der Schule. Er hört es gern, wenn Erwachsene die Schulzucht als lästige und unnütze Pedanterie verspotten, ihre gelungenen Schullügen als harmlose Scherze und die Täuschung der Lehrer als einen Geniestreich darstellen. Bald genug wird er denselben laxen Grundsätzen sich hingeben und nur darauf bedacht sein, das Verbotene heimlich zu thun und die drohenden Folgen durch die Lüge abzuwehren. Ich erinnere in dieser Beziehung an den Karneval, wie er in einzelnen Städten der Provinz, besonders in Cöln als Volksfest gefeiert wird. Abgesehen von den der Sittlichkeit überhaupt drohenden Gefahren desselben nimmt die Genuſssucht der Schuljugend ungescheut die äuſsere Maske vor, um den Ungehorsam zu verstecken. Leicht bildet sich ferner in den groſsen Städten, den Sammelplätzen einer überreichen Kultur, durch die verwirrende Menge und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen die Gewohnheit des Obenhinstreifens der Gedanken, die Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit der Betrachtung, das zerstreute, unruhig abspringende Wesen, welches zu einer tieferen Auffassung der Dinge unfähig macht und die Empfindlichkeit gegen Schein und Unwahrheit allmählich abstumpft.

Die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend weist ohne Zweifel in zahlreichen Fällen zurück auf die bei der Erziehung mitwirkenden Faktoren der Familie und des öffentlichen Lebens. Was diese verschulden, hat die Schule unmittelbar nicht zu verantworten. Dagegen entstehen aus ihr selbst Hindernisse und Gefahren für den Wahrheitssinn, und zwar einesteils durch besondere Verhältnisse und Einrichtungen der Schule, andernteils durch die in derselben wirkenden Lehrpersonen.

Schwierigkeiten und Hindernisse für die Entwickelung des Wahrheitssinnes, welche sich aus besonderen Verhältnissen und Einrichtungen der Schule ergeben.

Mit dem Eintritte des Zöglings in die höhere Schule, welche hier vorzugsweise in Betracht kommt, erweitert sich wesentlich der Kreis seiner Pflichten. Der Mikrokosmus der Schule kann ebensowenig wie die menschliche Gesellschaft ohne allgemeine, alle Mitglieder gleichmäſsig bindende Anordnungen und Einrichtungen bestehen. Die Freiheit, welche der Schüler

im elterlichen Hause geniefst, mufs sich in der Schule einer Beschränkung unterwerfen. Gebote und Verbote treten an ihn heran, welche ihm bis dahin fremd waren, deren Beachtung aber streng von ihm gefordert und überwacht wird. Die straffere Ordnung der Schule ist der häuslichen oft entgegengesetzt und erscheint daher vielen als eine unbequeme Zumutung. Pflichten werden dem Schüler auferlegt, welche lediglich in dem Verhältnisse der Angehörigkeit zur Schule begründet sind. Dahin gehören z. B. die Verbote des Wirtshausbesuchs, des öffentlichen Rauchens u. a. Gerade bei solchen Anordnungen, welche in der öffentlichen Meinung keinen Anhalt haben und nur im Schulleben gelten, bestätigt sich am häufigsten die alte Erfahrung: *nitimur in vetitum semper cupimusque negata.*

Die Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände und das auf jeder Stufe zu erreichende Klassenziel fordert ferner gespannte Aufmerksamkeit im Unterrichte, regelmäfsigen Fleifs zu Hause, ein Leben in fortwährender geistiger Thätigkeit und Anstrengung. Und diesen hohen Anforderungen an das Pflichtgefühl soll und mufs der Schüler in einem Alter entsprechen, in welchem den Verlockungen der Aufsenwelt die in seinem Innern erwachenden Triebe und Neigungen entgegenkommen, und der noch schwache Wille mehr durch augenblickliche Impulse, als durch überzeugende Vernunftgründe bestimmt und geleitet wird. Aus dem Gegensatze zwischen den von der höheren Schule gesetzten Zwecken und Zielen und dem Mafse sittlicher und geistiger Kraft, welches zur Erreichung derselben notwendig ist, erklärt sich zum Teil die Erscheinung, dafs gerade im Schulleben die Wort- und Thatlüge wuchert und mit demselben wieder verschwindet.

Ein specielles Moment, welches die Pflege des Wahrheitssinnes hindert, ist die unvermeidliche Massenerziehung in den öffentlichen Schulen. Sie hat den doppelten Nachteil, dafs sie die Verbreitung sittlicher Fehler unter den Schülern erleichtert und die Entdeckung derselben durch den Lehrer erschwert. Kaum giebt es im Leben irgend eine Lage, in welcher Menschen mannigfaltiger und stärker auf Menschen einwirken, als es in der Schulgemeinschaft der Fall ist. Jahre hindurch steht eine mehr oder minder zahlreiche Schaar von Knaben und Jünglingen aus den verschiedensten Ständen, verschieden an Temperament, Charakter, geistigen Anlagen, Sitten und Benehmen unter einander im regsten Verkehr. Da giebt es gut geartete und sittlich verwahrloste, ernste und frivole, fleifsige und faule, schwach beanlagte und hochbegabte Individuen. Diese Mischung heterogener Elemente hat für die Erziehung ihre Licht-, aber auch ihre Schattenseite. Leicht verliert der Einzelne an eigenem Werte, wenn das böse Beispiel seine verderbliche Macht ausübt. Tonangeber sind in der Schule leider oft die schlechten Elemente, welche durch Keckheit imponieren und den bis dahin vielleicht Schuldlosen durch Einschüchterung zwingen, ihr Mitschuldiger zu

werden. „Der Knabe sieht, wie sich sein sogenannter Freund durch Verdrehung der Wahrheit drohender Strafe zu entziehen weiſs, erhält vielleicht selbst Anleitung von demselben, wie er es anzufangen hat, sich gleichfalls davor zu bewahren“ (Eschweiler P.). In der Masse wächst der Mut. Die anfängliche Scheu, ein solches Mittel anzuwenden, wird bald schwinden. Schwer wird wohl manchem Schüler die erste Lüge; er wird sie vielleicht mit Zittern und Zagen begehen. Leichter wird sie ihm werden, wenn er sieht, wie Andere ohne Bedenken die Wahrheit preisgeben. Die Lüge wirkt ansteckend. Ein einziger unwahrhaftiger Knabe kann von den Augen des Lehrers unbemerkt das Contagium verbreiten. Die Entdeckung desselben wird für den Lehrer um so schwieriger, je gröſser die Zahl seiner Schüler ist, und je mehr die Schulung der Masse den Einzelnen seiner Beobachtung und individuellen Einwirkung entzieht. Wenn vollends hinter seinem Rücken das Bedürfnis kameradschaftlicher Anschlieſsung in Cliquenwesen und geheime Schülerverbindungen ausartet, so entsteht neben der Schulmoral eine verirrte Schülermoral, welche die Lüge gradezu zur Pflicht erhebt. Überfüllung der Klassen ist für die sittliche Erziehung ebenso bedenklich, als für die wissenschaftliche Bildung.

Verkümmerung des Wahrheitssinnes durch die Miſsgriffe der Lehrpersonen.

Die volle Verantwortlichkeit für die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend trifft die Schule dann, wenn die in ihr wirkenden Lehrpersonen durch ihre eigenen Fehler und Miſsgriffe dieselbe verschulden. Der lange Katalog möglicher Verirrungen, welchen die verschiedenen Referate aufstellen, läſst unzweideutig die nach dieser Seite hin der Erziehung durch die Erzieher drohenden Gefahren erkennen, so daſs man fast Rousseau zustimmen möchte, wenn er sagt: „An den Lügen der Kinder sind die Lehrer schuld.“ Die Miſsgriffe der Schule haben ihren Ursprung in den Charaktereigentümlichkeiten des Lehrers, in den Unvollkommenheiten und Schwächen, von welchen er ebensowenig frei ist, wie jeder andere Mensch, insbesondere aber in der mangelhaften oder verkehrten Übung der in Zucht und Unterricht gegebenen Pflichten.

I. In der pädagogischen Leitung der Schüler.

Am häufigsten verschuldet der Lehrer die Verkümmerung des Wahrheitssinnes durch Miſsgriffe in der pädagogischen Leitung der Schüler. Wir fassen sie mit Übergehung unwesentlicher Einzelheiten unter folgende allgemeine Gesichtspunkte zusammen.

Lieblose Behandlung des Schülers. Übermäſsige Strenge. Es giebt manche Eigentümlichkeiten und Fehler des Lehrers, welche zwischen

ihm und dem Schüler eine Scheidewand aufrichten. Nichts entfremdet ihm aber die Herzen der Jugend mehr, als herzlose, inhumane Behandlung. „Der Drohblick des Erziehers," sagt Jean Paul, „treibt ins Sündengarn der Lüge." Ist der Lehrer der gefürchtete Schreckensmann, welcher nur kalte Strenge, keine Liebe kennt, welcher jede unbefangene Meinungsäuſserung barsch zurückweist, in jeder Bethätigung harmlosen Frohsinns, in jedem leichten Verstoſse gegen seine Edikte ein Verbrechen sieht, mit einem Worte, herrscht der Terrorismus in der Schule, so werden schüchterne Knaben von der offenen, vertrauensvollen Mitteilung zurückgeschreckt und suchen aus Furcht ihr Inneres zu verbergen. Andere verfallen niedriger Augendienerei, oder treiben im Geheimen eine systematische Opposition. Der Schultyrann neigt dazu, die Verbote und Gebote unnötigerweise zu häufen und durch kleinliche Bevormundung das Freiheitsgefühl der Jugend allzu enge einzuschnüren. Weder das Lächeln des Schülers, noch die Äuſserung des Schmerzes und Verdrusses kann er ertragen; in seiner Reizbarkeit gieſst er über den vermeintlichen Bösewicht gleich die ganze Schale seines Zornes aus. Selbst längst abgethane Fehltritte kann er nicht vergessen. Indem er dieselben nachträgt und sie dem Schüler bei jeder Gelegenheit wieder vorrückt, ruft er Erbitterung hervor oder stumpft das Ehrgefühl ab, zumal wenn er seine Äuſserungen noch durch Witzeleien, Ironie und Spott vergiftet. Bei einem so unnatürlichen Zustande glaubt sich der Schüler in den Stand erlaubter Notwehr versetzt. Da wird ihm die Lüge bald eine vertraute Waffe; da greift er zur List und Verstellung, zu den unehrlichen Künsten der Täuschung und des Betrugs.

Ist Furcht vor Strafe schon an sich eine Quelle der Unwahrhaftigkeit, so treibt das Übermaſs derselben um so gewisser in ihr Netz. Je häufiger und strenger die Strafen sind, um so näher liegt die Versuchung zur Lüge und zum Betruge, wenn sich nur irgend eine Aussicht bietet, dadurch die drohenden Folgen eines Fehltrittes abzuwehren. Der mit Lieblosigkeit bestrafte Schüler wird nicht gebessert, sondern höchstens dazu getrieben, in Zukunft schlauer zu Werke zu gehen.

Unwahrhaftigkeit, Parteilichkeit, Inkonsequenz des Lehrers. Zur Wahrhaftigkeit kann niemand erziehen, welcher selbst nicht von Liebe zur Wahrheit durchdrungen ist. Trifft den Lehrer in dieser Beziehung ein Vorwurf, so ist bei seinem täglichen Verkehr mit der Jugend Schwächung des Wahrheitssinnes die unausbleibliche Folge. Fälle, wie sie von einzelnen Referenten angeführt werden, daſs ein Lehrer direkt zur Lüge verleiten sollte, indem er z. B. die Schüler auffordert, schriftliche Arbeiten falsch zu numerieren oder zu datieren, sind gewiſs — zur Ehre des Lehrstandes sei es gesagt — äuſserst selten. Hechingen B. schlieſst „das böse Beispiel

absichtlicher und direkter Unwahrhaftigkeit eines Lehrers als kaum denkbar und jedenfalls eines Erziehers durchaus unwürdig aus.“ Wohl aber kommt es vor, dafs er sich durch seine Handlungen in Widerspruch setzt zu seinen Worten, dafs er aus Eitelkeit und Prahlerei, durch Phrasen und Wortmacherei vor seinen Schülern grofs thut und einen falschen Nimbus um sich zu verbreiten sucht, dafs er überhaupt mehr auf den äufseren Schein, als auf wahres Verdienst hinarbeitet. Leider giebt es auch Lehrer, welche sich nicht entblöden, ihren Vorgesetzten gegenüber unwahre Angaben zu machen, oder die Schüler für die äufseren Zwecke von Revisionen und Prüfungen mechanisch abzurichten. Aus letzterem Grunde werden in mehreren Referaten namentlich die öffentlichen Schulprüfungen verworfen. „Meistens oder doch wenigstens vielfach pflegen diese Prüfungen wohl vorbereitet zu sein, und machen in der Regel einen anderen Eindruck, als ihn sonst die Schule darbietet. Sind nun gar, wie es nicht selten ist, alle Einzelheiten in den Stunden vorher durchgenommen, so ist die Prüfung noch mehr Paradesache, noch mehr Schein“ (Düsseldorf B.). Auf diese Weise mag es allerdings der Eitelkeit und Unaufrichtigkeit gelingen, einen aus manchen Gründen löblichen Schulakt zu einer leeren Komödie herabzuwürdigen.

Unwahrhaftig ist auch der parteiische Lehrer, welcher nicht gleiches Mafs für alle Schüler hat, sondern bei der Behandlung derselben sich durch Vorliebe oder Abneigung, durch persönliche Beziehungen zur Familie, durch Rücksicht auf Stand und Reichtum beeinflussen läfst, der heute bei dem Einen ignoriert, was er gestern bei einem Andern getadelt hat. Die Klage über Ungerechtigkeit und Parteilichkeit des Lehrers wird zwar häufig ohne Grund von schlechten Schülern und unverständigen Eltern erhoben. Um so ängstlicher sollte aber der Lehrer darauf bedacht sein, in dieser Beziehung seinen guten Ruf zu wahren. Besonders ist bei Beurteilung der Leistungen und Feststellung der Censuren Vorsicht und strenge Unparteilichkeit zu beobachten. Ob ein Schüler dieses oder jenes Prädikat erhält, ob er versetzt wird oder nicht, mufs für den Schulmann Gewissenssache sein; es mufs ihm, wie Hechingen G. sich ausdrückt, „eine schlaflose Nacht bereiten können.“

Ähnliche Folgen, wie die Unwahrhaftigkeit und Parteilichkeit des Lehrers, hat auch seine Inkonsequenz, wenn er in seinem pädagogischen Verfahren fortwährend schwankt, angedrohte Strafen unausgeführt läfst oder zur andern Zeit vielleicht in übler Laune doppelt straft (Barmen R.); wenn er leichtere Vergehen z. B. Vergefslichkeit, Unpünktlichkeit sogar mit strengeren Strafen belegt, als Unwahrhaftigkeit (Düsseldorf B.). Noch mehr wird durch Mangel an Übereinstimmung der Lehrer untereinander und durch Ungleichmäfsigkeit in Handhabung der Disciplin das Gewissen der Schüler verwirrt. Wenn die Lehrer derselben Schule in ihren

Erziehungsgrundsätzen und sittlichen Forderungen sich widersprechen, und der eine als gleichgültig ansieht, was dem andern wichtig ist, so geht das Vertrauen der Schüler verloren und damit ein wichtiges Mittel auf ihren Wahrheitssinn einzuwirken.

Übermafs im Mifstrauen. Mifstrauen darf der Lehrer unter Umständen, aber er soll nicht mifstrauisch sein. In der Schule mufs als Grundsatz gelten: *Quivis habeatur bonus, donec probetur malus.* Es giebt jedoch Pessimisten unter den Lehrern, welche bei dem Zöglinge stets Böswilligkeit und schlechte Gesinnung voraussetzen. Sie sind dem Schultyrannen charakterverwandt. Der Pessimist wittert in jedem Versehen sofort eine schlimme Absicht; bei ihm steht die Schuld des Schülers von vornherein fest. Sein argwöhnischer Sinn treibt ihn dazu, keinen Schüler seines Vertrauens für würdig zu halten. Er liegt sozusagen stets auf der Lauer, irgend einen Frevler abzufassen und fühlt eine Art von Genugthuung, wenn ihm dieses gelungen ist. Und doch, wie oft greift der Argwohn daneben. Wenn ein Schüler offen erklärt, dafs er seine Aufgabe anzufertigen nicht imstande gewesen sei, so ist das keineswegs immer eine Lüge, wie der mifstrauische Lehrer zu glauben geneigt ist. Unrichtige Antworten in der Klasse berechtigen an und für sich nicht zu dem Vorwurfe „du hast nicht gelernt,“ oder „du hast nicht acht gegeben.“ Der Schüler hat das, worüber er sprechen soll, vielleicht nicht verstanden oder sich ungeschickt ausgedrückt, Möglichkeiten, welche der Pessimist nicht anerkennt. Die unbeabsichtigte, durch Irrtum, Befangenheit und Verwirrung hervorgerufene Abweichung von der Wahrheit darf nicht gleich zur bewufsten Lüge gestempelt werden. Offenheit und Aufrichtigkeit des Schülers werden zurückgescheucht, wenn er sich stets von Argwohn und Mifstrauen umringt und bedroht sieht. Er gewöhnt sich an Verstecktheit und verschlossenes Wesen, von welchem Verstellung und Heuchelei nicht weit entfernt sind, und kommt am Ende auf den Gedanken, das einmal wirklich zu versuchen, was der Lehrer argwöhnt, oder wie Düsseldorf B. sich ausdrückt „dem Argwohn die Lüge nachzuliefern.“ Den mifstrauischen Lehrer hinter das Licht zu führen, macht den Schülern in der Regel wenig Skrupel. „Denn Krieg ist ewig zwischen List und Argwohn.“

Übermafs im Vertrauen. Laxe Disciplin. Übermafs im Vertrauen ist für die Pflege des Wahrheitssinnes kaum minder nachteilig als Übermafs des Mifstrauens. Durch laxe Zucht, Gleichgültigkeit und Konnivenz beim Thun und Treiben der Jugend, durch Mangel an sorgfältiger Überwachung wird der Unwahrhaftigkeit Vorschub geleistet. An Übermafs im Vertrauen leidet besonders der allzu gutmütige und nachsichtige Lehrer.

Er verliert leicht die Zügel der Disciplin und wird ein Spielball mutwilliger Jugend, welche die Schwächen eher als die Vorzüge des Lehrers heraus zu finden imstande ist. Getäuscht durch sein blindes Vertrauen sieht er häufig nicht, was um ihn vorgeht. Er kann sich nicht zu der Annahme entschliefsen, von einem Schüler wirklich belogen zu sein. Macht er dennoch diese traurige Erfahrung, so geht er der Sache selten auf den Grund, und statt der Strafe, wo Strafe notthut, erfolgt dann ein schwächliches und übel angebrachtes Verzeihen. Der übertrieben gutmütige und vertrauensselige Lehrer ist zugleich der leichtgläubige. Was der Schüler sagt und klagt, nimmt er für bare Münze. Daher übt bei ihm der unwahrhaftige Knabe besonders die Kunst des Simulierens. Die Gefahr entdeckt zu werden ist gering, die Gelegenheit verführerisch. Gelegenheit macht aber nicht blofs Diebe, sondern auch Lügner und Betrüger. Je schwächlicher und schwankender das Auftreten des Lehrers, je mangelhafter seine Disciplin ist, desto kecker und ungescheuter tritt die Lüge auf.

Pädagogische Mifsgriffe in besonderen Fällen. Sorgfältig mufs der Lehrer sich hüten, ohne bestimmte Anhaltspunkte auf blofsen Verdacht hin eine Beschuldigung auszusprechen. Ein unbesonnenes Zufahren mit der Anklage „das hast du gethan“ oder „du bist ein Lügner“ kann für den Wahrheitssinn schlimme Folgen nach sich ziehen. „Man vermeide das gar zu eilige Nachforschen und Fragen, ob der Knabe präpariert sei, ob er allein gearbeitet habe u. s. w. Eine grofse Anzahl von unwahren Antworten könnte verhütet werden, wenn dergleichen Fragen unterblieben.“ (Langenberg B.). Sie legen pflichtvergessenen Schülern die Lüge sozusagen in den Mund. Zu stürmisches, drängendes Vorgehen, heftiges Anfahren bei Untersuchungen treibt die Lüge aus Übereilung und Angst heraus. „Die Erfahrung lehrt, dafs die erste Regung beim schuldbewufsten Schüler die Versuchung zum Leugnen ist, dafs dieser ferner, wenn er einmal die Unwahrheit gesagt hat, aus falscher Scham doppelt hartnäckig an seiner unwahren Aussage festhält“ (Münstereifel G.) Es giebt Vergehen, deren Geständnis vor seinen Mitschülern für den Schüler zu beschämend sein würde, oder welches er nicht ablegen kann, ohne dafs eine unanständige Handlung geschildert oder ein häfsliches Wort wiederholt werden mufs. Will der Lehrer in einem solchen Falle ein Geständnis vor der ganzen Klasse erpressen, so nötigt er den Schüler, entweder das Schamgefühl oder den Wahrheitssinn zu verletzen, letzteres durch ausweichende, unbestimmte Antworten oder durch eine direkte Lüge. Ein unvorsichtiges Inquisitionsverfahren schafft Schwierigkeiten, wo vielleicht keine sind. „Durch künstliches Inquirieren, kluges Winden und Wenden den leugnenden Schüler verwickeln und fangen zu wollen, ist des Lehrers unwürdig und führt zu

neuen Lügen" (Cöln G. an Marzellen). „Wer sich stellt, als wüfste er, was er erst erfahren will, tauscht mit seiner eigenen Lüge gewöhnlich eine andere ein" (Hedingen G.). Im Protokolle von Wupperfeld R. wird ein Fall angeführt, wo der Direktor in einer Untersuchung einen Schüler dadurch zum Geständnis zu bringen suchte, dafs er ihm sagte, er wisse schon den ganzen Sachverhalt; sein Mitschüler N. N. habe gestanden, während diese Aussage doch auf Unwahrheit beruhte. Der Schaden, welchen eine so geführte Untersuchung anrichten kann, ist vielleicht gröfser, als der Gewinn, welchen die Aufdeckung der Wahrheit mit sich bringt.

Als ein arger Mifsgriff mufs es bezeichnet werden, wenn der Lehrer den Schüler auf Ehre und Gewissen fragt, und dadurch den Schein erweckt, als ob es bei dem einfachen Ja oder Nein auf die Wahrheit nicht so genau ankomme.

Nicht selten ist der Lehrer in der Lage, den Urheber eines Unfugs oder vielleicht schlimmerer Dinge in einer ganzen Klasse oder unter einer Mehrheit von Schülern suchen zu müssen. Meldet sich derselbe auf die Aufforderung des Lehrers nicht selbst, so bleibt die Untersuchung meistens ohne Erfolg. Das in solchen Fällen beliebte Auskunftsmittel, für die Schuld des einen alle Schüler haftbar zu machen und in Bausch und Bogen zu strafen, ist nicht zu empfehlen, weil es dadurch, dafs der Vorwurf der Thäterschaft und ihrer Verheimlichung auf den Schuldlosen ausgedehnt wird, dem Gerechtigkeitsgefühle widerstreitet und der triumphierenden Unwahrhaftigkeit noch eine heimliche Schadenfreude bereitet.*) Anders urteilt jedoch Barmen R. und Rheydt B.

Ein Mifsgriff ist es, wenn Schülern die Aufsicht über ihre Mitschüler übertragen wird. Der sogenannte Aufpasser, Ordner, Custos oder Monitor, welcher die Ruhe und Ordnung vor dem Unterrichte und in den Zwischenpausen überwachen soll, setzt sich, wenn er dem Lehrer wahrheitsgetreu über etwa vorgekommene Störungen berichtet, der Anfeindung und dem Hasse seiner Kameraden aus; wenn er dagegen die Wahrheit in Folge von Drohungen oder aus anderen Beweggründen ganz oder zum Teil verschweigt, so wird er eben dadurch selbst unwahr und unter Umständen ein Heuchler. Mir ist ein Fall bekannt, dafs ein solcher Monitor sich sogar die Augen verbinden liefs, um nachher dreist sagen zu können: „Ich habe nichts gesehen." Leicht kann sich ja aufserdem auch ein zuverlässiger Schüler irren. Aber schlimmer als Irrtum und Vertuschung der Wahrheit ist die Gefahr, dafs die bestellten Angeber das Vertrauen des Lehrers mifsbrauchen und sich zu falscher Anklage verleiten lassen. Ähnlich sprechen sich viele

*) Das richtige Verfahren giebt meines Erachtens Schrader an in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 121.

Referenten aus, z. B. Coblenz, Emmerich, Wetzlar, am ausführlichsten Düsseldorf B. Eine abweichende Ansicht macht sich in dem Protokolle von Wetzlar G. geltend: „In manchen Schulen, wo der von der Lehrerkonferenz ernannte Primus der Klasse als Muster in Sitte und Wissen vorgestellt wird, kann er als Aufseher (nicht Aufpasser) einen nicht zu verkennenden guten Einfluſs auf die Haltung der ganzen Klasse gewinnen. *Abusus non tollit usum.* Der die Inspektion ausübende Lehrer kann nicht an allen Orten zugleich sein."

Der Lehrer mag sich ferner hüten, der zudringlichen Angeberei ein allzu offenes Ohr zu leihen. Zuweilen liegt ihr bloſse Klatschsucht zu Grunde, gewöhnlich aber Augendienerei, Miſsgunst, Schadenfreude und Egoismus. Schüler, welche dazu neigen, nehmen es selten genau mit der Wahrheit; sie übertreiben und erfinden, um sich bei dem Lehrer zu insinuieren und gehen nach Umständen auch dazu über, ihn selbst hinter seinem Rücken zum Gegenstande ihrer Klatscherei zu machen.

Darf der Lehrer einerseits dem Denunziantenunwesen keinen Vorschub leisten, so würde es andererseits ebenfalls ein Miſsgriff sein, wenn er die in wichtigen Fällen und in löblicher Absicht gemachte Angabe eines gewissenhaften Schülers ohne weiteres zurückweisen wollte. Eine freiwillige Kundgebung der Art ist stets „unter möglichster Schonung des Schülers, nötigen Falls aber auch unter öffentlicher Anerkennung seiner Wahrheitsliebe und seines Ehrgefühls zu benutzen" (Düsseldorf B. nach Schrader a. a. O. S. 121).

Der Angeberei grade entgegengesetzt ist die Weigerung eines Schülers, über das Vergehen eines Mitschülers, von welchem er Kenntnis hat, auf die Aufforderung des Lehrers irgend eine Mitteilung zu machen, oder über Mitschuldige Auskunft zu geben. In solchen Fällen wird die Verheimlichung der Wahrheit gewöhnlich mit groſser Hartnäckigkeit von dem Schüler festgehalten und durch die Erklärung motiviert, daſs seine Ehre und das dem Kameraden gegebene Wort ihm die verlangte Aussage verbiete. Wollte der Lehrer vor dieser Erklärung Halt machen und von weiteren Schritten Abstand nehmen, so würde er insofern einen Miſsgriff begehen, als er dadurch die Unwahrhaftigkeit zum Widerstande ermutigte. Die widerspenstige Haltung des Schülers verträgt sich nicht mit den Forderungen der Disciplin. „Es ist ein Unterschied zwischen pflichtmäſsiger Aussage und verräterischer Angeberei" (M.-Gladbach G.). Hat der Lehrer die Pflicht, zu fragen, so muſs auf der anderen Seite auch die Pflicht des Schülers, zu antworten, anerkannt werden. Die Miſsachtung derselben läſst sich nicht entschuldigen mit einer Kollision verpflichtender Gefühle, wie das Protokoll Barmen R. meint. Falsches Ehrgefühl und Miſsbrauch des Ehrenwortes dürfen den Schüler nicht bestimmen, auf diskret gestellte Fragen die Wahrheit zu verweigern, wenn wichtige Interessen der sittlichen Erziehung auf dem Spiele

stehen. Unter dieser Voraussetzung teilen die meisten Referate diese Ansicht. Hedingen G. hält die Weigerung eines Schülers, über Mitschuldige Aufschlufs zu geben, „für eine solche Impertinenz, dafs, im Falle sie festgehalten würde, die Exklusion von der Anstalt sofort eintreten müfste." Schriftliche Mitteilungen, welche einen Tadel enthalten, namentlich sogenannte Strafzettel, wie sie an einzelnen Anstalten gebräuchlich sind, durch die Schüler selbst an die Eltern befördern zu wollen, kann zu Unterschlagungen, unwahren Ausreden und selbst zu Fälschungen führen (Eupen B.), wenn die Schule diese Mafsregel nicht stets überwacht und der unbedingten Zustimmung und Mitwirkung des elterlichen Hauses nicht sicher ist. Barmen R. sagt darüber mit Recht: „In diesem Falle stellt man die Wahrheitsliebe und den Gehorsam des Schülers doch auf eine zu schwere Probe."

Dem Eifer der Schüler in unteren und mittleren Klassen, auf eine gestellte Frage sofort Hand oder Finger auszustrecken, darf der Lehrer nicht allzuviel trauen und nachgeben, weil er leicht in leere Demonstration ausartet, und sich auch solche Schüler melden, welche nichts zu antworten haben.

Auch unverdientes Lob kann den Wahrheitssinn schädigen. Indem es der Schüler ohne weiteres hinnimmt, wird er zum Heuchler und gewöhnt sich, dem äufseren Scheine gleichen Wert mit wirklichem Verdienste beizulegen. Zu häufiges und übertriebenes Lob stachelt den Ehrgeiz und treibt ihn auf falsche Wege. Eitelkeit und Selbstüberschätzung wecken die Neigung zu blofsem Scheinwesen und arbeiten somit dem Lügengeiste vor (Euskirchen P.). Dagegen sagt Kempen G.: „Einen wahrheitsliebenden, redlichen Schüler vor der ganzen Klasse zu loben, ihn als Vorbild und Muster hinzustellen, thut oft gute Wirkung."

II. In der unterrichtenden Thätigkeit der Schule.

Nicht blofs die pädagogische Leitung, sondern auch die unterrichtende Thätigkeit des Lehrers kann die Verkümmerung des Wahrheitssinnes verschulden. Die Unwahrhaftigkeit des Schülers auf dem Unterrichtsgebiete tritt am häufigsten hervor in dem Bestreben, über seine Leistungsfähigkeit zu täuschen. Dieses Bestreben zieht gewöhnlich noch einen anderen Schüler in Mitleidenschaft und führt so zu einem doppelten Fehltritte.

Mangel an sorgfältiger Leitung und Kontrolle der Leistungen. Es ist Pflicht des Lehrers, die Leistungen der Schüler sorgfältig zu überwachen. Versäumt er dieselbe, so begeht er einen groben Mifsgriff. Die oben berührte Unsitte des Vorsagens, das Ablesen aus dem aufgeschlagenen Buche oder aus des Nachbars Hefte sind Täuschungsversuche, für welche der Lehrer verantwortlich ist. Auge und Ohr mufs er offen

halten, um besonders in zahlreichen Klassen allen den Schlauheiten und Unredlichkeiten zu begegnen, welche bei schriftlichen Übungen in der Schule z. B. bei Extemporalien und Probearbeiten vorkommen. Besonders nahe liegt die Versuchung zum Unterschleif in den Kompositionen, mit welchen eine Lokation verbunden ist, weil in diesem Falle zugleich der Ehrgeiz mit ins Spiel kommt. Läfst es der Lehrer bei solchen Gelegenheiten an Wachsamkeit fehlen, sieht er vielleicht zum Fenster hinaus oder beschäftigt sich mit Zeitungslesen, so erntet er die Früchte der Unredlichkeit, welche er selber mit gezogen hat. Auch die häusliche Thätigkeit des Schülers bedarf der sorgfältigen Kontrolle sowohl in der Vorbereitung auf den Unterricht als in Anfertigung der schriftlichen Aufgaben. „Die Schule hat die heilige Pflicht, den Gefahren, welche die weit verbreitete Benutzung unerlaubter Hülfsmittel für die Wahrhaftigkeit unserer Jugend in sich schliefst, mit allem Ernste entgegen zu treten.“*) Der Gebrauch gedruckter Übersetzungen oder Präparationen auf die Lektüre der Klassiker nach Art der Bücher von Freund, Quossek u. a. ist schwerlich ganz zu verhindern. Darum aber solche Eselsbrücken allgemein zu gestatten, heifst doch nur einen Mifsbrauch sanktionieren und zu einem allgemeinen Übelstande erheben. Zu Unterschleifen in den schriftlichen Hausarbeiten werden die Schüler verlockt, wenn es ihnen leicht gemacht ist, früher von Anderen gefertigte Arbeiten zu benutzen, die Originale der Skripta aufzufinden; wenn der Lehrer aus Bequemlichkeit und Schlendrian die Übungsaufgaben immer aus denselben leicht zugänglichen Büchern, aus bekannten Sammlungen von Aufsätzen und Dispositionen entnimmt. Die Jagd auf solche verpönte Beute, zu welcher der Lehrer durch seine Mifsgriffe einladet, kann zu einem förmlichen Treibjagen ausarten. Es giebt Fälle, dafs Schüler gemeinschaftlich tagelang suchen und blättern, und sich keine Mühe verdriefsen lassen, um endlich hinter die Geheimnisse des Lehrers zu kommen.

Ein Fehler des Lehrers ist gewifs unzureichende Kontrolle und Mangel an richtiger Leitung der Thätigkeit des Schülers. Aber es mufs auch als ein Mifsgriff bezeichnet werden, wenn er ohne durchaus zuverlässige Anzeichen sein Verdikt „abgeschrieben“ mit roter Tinte unter eine Schularbeit setzt. Giebt es doch Schularbeiten, welche ihrer Natur nach mehr oder weniger gleichmäfsig ausfallen müssen, z. B. die Rechenaufgaben in den unteren, die mathematischen Aufgaben in den mittleren und oberen Klassen, die metrischen Übungen im Lateinischen, insofern sie nicht über die ersten Stadien hinauskommen.

Die in einigen Referaten und im Protokoll Dülken B. aufgestellte Forderung, dafs alle Schüler, welche die häusliche Vorbereitung versäumt

*) Perthes, zur Reform des lateinischen Unterichts. S. 97.

haben, vor Beginn des Unterrichts sich freiwillig melden sollen, ist nicht ohne Bedenken. Schwerlich wird der pflichtvergessene sich selbst anklagen vielmehr in der Hoffnung, nicht entdeckt zu werden, seine Schuld verheimlichen. Zulässig ist diese Forderung dann, wenn sie auf Fälle gerechtfertigter und nachweisbarer Verhinderung sich beschränkt.

Überbürdung des Schülers. Die Klage, dafs der studierenden Jugend ein Übermafs geistiger Anstrengung zugemutet werde, und dafs unter der ihr auferlegten Last die körperliche und geistige Kraft des heranwachsenden Geschlechts nieder zu gehen drohe, ist seit Lorinsers bekanntem Aufsatze: „Zum Schutze der Gesundheit in Schulen" bis zur neuesten Broschüre des Medizinalrats Dr. Hasse: „Die Überbürdung unserer Jugend auf den höheren Lehranstalten mit Arbeit, im Zusammenhange mit der Entstehung von Geistesstörungen" besonders von Ärzten und besorgten Eltern oft und nachdrücklich wiederholt worden. Ob diese Klage übertrieben*) ist, oder in wie weit sie in der allgemeinen Organisation des höheren Unterrichts und in zu hoch gesteckten Zielen begründet sein könnte, kommt hier nicht in Betracht. Jedenfalls trifft den Lehrer dann die persönliche Verantwortlichkeit, wenn er durch Mifsgriffe in der täglichen Praxis der Schule zur Überbürdung der Jugend beiträgt. Die Unterrichtsverwaltung hat bekanntlich wiederholt, zuletzt durch die Ministerial-Verfügung vom 14. Oktober 1875 vor solchen Mifsgriffen gewarnt. Dafs dieselben, wo sie stattfinden, auch die Schädigung des Wahrheitssinnes im Gefolge haben, bedarf wohl kaum des Beweises. Wenn der Schüler nicht imstande ist, zu leisten was gefordert wird, so giebt es für ihn nur zwei Auswege. Entweder er giebt den Versuch zu eigner Thätigkeit auf und verfällt der Gleichgültigkeit gegen die Forderungen der Schule, oder er greift zur Täuschung des Lehrers als dem einzigen Mittel der Rettung vor Tadel und Strafe.

Der erste Mifsgriff, welcher in dieser Beziehung gemacht werden kann, ist die Aufnahme mangelhaft vorbereiteter und für die Versetzung unreifer Schüler (Sarbrücken G.). Auch dadurch kann gefehlt werden, dafs geistig überhaupt nicht ausreichend begabte oder ihren Anlagen nach für die besondere Kategorie von Lehranstalten ungeeignete Schüler *invita Minerva* in einer unnatürlichen Zwangslage festgehalten werden. Es giebt der Beispiele genug, dafs Schüler, aus einer solchen Zwangslage befreit und in das richtige Fahrwasser gebracht, eine überraschende Energie und Selbständigkeit entwickelten.

---

*) Die Übertreibungen in der Schrift von Hasse haben durch die Mitteilungen des Unterrichtsministers in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. Dezember 1880 ihre Illustration gefunden.

Das Mifsverhältnis zwischen den Forderungen der Schule und der Leistungsfähigkeit des Schülers kann darin liegen, dafs 1. zu viele Arbeiten auf einen Tag gehäuft werden. Dafs der eine Tag die Thätigkeit des Schülers stärker in Anspruch nimmt als der andere, ist nicht ganz zu vermeiden. Es ist jedoch Sache aller in einer Klasse unterrichtenden Lehrer, durch umsichtige Verteilung der Arbeit einer möglichen Überbürdung vorzubeugen. 2. Die Arbeiten sind zu umfangreich. Fälle der Art kommen bei unerfahrenen oder übereifrigen Lehrern vor. Wer z. B. seinen Schülern zumutet, die ganze Kasuslehre im Lateinischen oder die ganze Geometrie oder Zoologie (was Ruhrort R. anführt) auf einmal zu wiederholen, mufs gewärtig sein, dafs die Mehrzahl gar nicht wiederholt, und dafs der Leichtfertige schnell mit einer Unwahrheit bei der Hand ist, wenn Rechenschaft von ihm gefordert werden sollte. Auch der Umfang der täglichen Lektüre sowie der Privatlektüre in den oberen Klassen ist auf ein vernünftiges Mafs zu beschränken. 3. Die Arbeiten sind zu schwer. Es ist eine Grundregel der Didaxis, den Unterrichtsstoff und die an denselben sich anschliefsenden Übungen der geistigen Fassungkraft der Schüler anzupassen. Wer die letzteren so wählt, dafs höchstens talentvolle, nicht aber minder begabte aber redlich strebende Schüler imstande sind, aus eigener Kraft sie zu lösen, der macht die Arbeit zu einer unnerfüllbaren Pflicht und provociert den Betrug. Rechenaufgaben, deren Tragweite und Schwierigkeit der Lehrer nicht gehörig bemessen hat; mathematische Aufgaben, die kein einziger Schüler der Klasse lösen kann, oder die ein unmöglich aufwendbares Mafs von Zeit erfordern (Remscheid R.), überhaupt alle Aufgaben, welche dem Standpunkte der Schüler nicht entsprechen, nicht gehörig vorbereitet und nicht aus dem Unterrichte herausgewachsen sind, müssen als Mifsgriffe bezeichnet werden. Dafs auch die Lehrpensa nicht überall auf eine Überbürdung und Überanstrengung verhütendes Mafs beschränkt werden, zeigt ein Blick in die Programme, aus welchen Hasse in der angeführten Schrift sehr auffallende Belege beibringt. Durch das dreifache *nimium* des zu viel, zu grofs und zu schwer wird der Wahrheitssinn der studierenden Jugend auf eine harte Probe gestellt, und um so mehr, wenn der Lehrer durch rigoristische, schonungslose Censur der Leistungen vollends entmutigt.

Mifsgriffe im Unterrichte nach Inhalt und methodicher Behandlung. Mangel an Anregung in der Schule, Oberflächlichkeit, Unklarheit und Unsicherheit des Lehrers erzeugt geistige Verkümmerung, Schlaffheit und Unlust zu anstrengender Arbeit. Der Schüler büfst die Liebe zu der Wissenschaft und die Achtung vor dem Werte der Wahrheit ein, wenn dieselbe einen so unzulänglichen Vertreter hat. Der oberflächliche Lehrer

wird sich auch mit oberflächlichen Antworten, mit Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten des Schülers leicht zufrieden geben. Unter einer so unsichern Leitung wuchert die Leichtfertigkeit in der Benutzung unerlaubter Hülfsmittel, und die Pfuscherei ist an der Tagesordnung. Der Lehrer, welcher den Mangel gediegener Kenntnisse durch den Schein des Wissens zu verdecken sucht, mag sich nicht wundern, wenn der Schüler ihm mit gleicher Münze zahlt. Einen Irrtum und ein Nichtwissen in einem einzelnen Falle offen einzugestehen, darf sich der Lehrer nicht scheuen (Ruhrort R., Wupperfeld R., Protokoll Brühl P.), vorausgesetzt, daſs die Schüler ihn sonst als einen zuverlässigen und treuen Führer in seinem Fache kennen und achten; ja es kann ein solches Beispiel freimütigen Bekenntnisses und würdiger Selbstüberwindung die Autorität des Lehrers in den Augen der Schüler noch mehr befestigen und ihnen Aufrichtigkeit und Wahrheitsliebe wirksam empfehlen. Dagegen ist es als ein Miſsgriff zu verwerfen, wenn der Lehrer, um sich einer augenblicklichen Verlegenheit zu entziehen, ohne weiteres zu einer ungenauen Angabe und verkehrten Auskunft greift, die er nicht berichtigt, und noch mehr, wenn er aus Rechthaberei oder um seine Unfehlbarkeit zu behaupten, an Irrtum und Unwarheit festhält.*)

Gefährdet wird der Wahrheitssinn auf religiösem Gebiete, wenn im Unterrichte zu viel Gewicht gelegt wird auf dogmatische Irrungen, unfruchtbare Ketzergeschichte und apologetische Weitläufigkeiten, so daſs schlieſslich der unreife Kopf nicht mehr imstande ist, Wahres und Falsches zu unterscheiden. Eine abweichende Ansicht vertritt der Korreferent von Brühl P. Es ist aber mehr als bloſser Miſsgriff, es ist ein Frevel an der Jugend, wenn der Lehrer „sei es in Folge eigener religiöser Zerfahrenheit oder aus persönlichem Mangel an Gottesfurcht oder aus Veranlassung eines politischen Parteistandpunktes“ (Düren G.) so weit geht, daſs er die religiöse Überzeugung des Schülers, die sicherste Grundlage sittlicher Gesinnung, durch skeptische Äuſserungen, spöttische Bemerkungen und Hervorrufung des Zweifels erschüttert (Viersen B.). Wie sich der Lehrer für seine Person auch zu den Kritiken und Hypothesen von Strauſs, Renan, Darwin, Vogt, Häckel u. a. verhalten mag, in unsern Schulen ist für dergleichen kein Raum. „Wer wird dem geliebten Kinde Gift zum Spielen geben?“ fragt Hedingen B. Im Protokoll von M.-Gladbach G. wird andererseits hervorgehoben, „daſs das Gegenteil der religiösen Skepsis, die Scheinheiligkeit ebenso gefährlich sei. Man dürfe daher keine Anforderungen an die Schüler stellen, die denselben zur Heuchelei verleiten.“

Die Ansicht, zu welcher einzelne Referenten hinzuneigen scheinen, daſs Mythen und Sagen, Fabeln und Märchen dem Wahrheitssinne der

---

*) Schrader a. a. O. S. 234.

Jugend gefärlich seien, vermag ich nicht zu teilen, man müfste denn etwa mit Rousseau die Phantasie für die Quelle alles Unheils halten, oder wie der Philanthrope Campe dem Erfinder des Spinnrades den Vorzug vor Homer geben. Viel näher liegt die Gefahr einer phantastischen Überspannung in der Lektüre haarsträubender Indianer-, Ritter- und Räubergeschichten, zu welchen das Knabenalter hinneigt. Den Jüngling treibt dann die einmal erwachte Lesesucht weiter in den schmutzigen Sumpf geistbethörender und herzvergiftender Romane, welche ihn zu einer gesunden, fruchtbaren Thätigkeit und treuer Pflichterfüllung in der Schule unfähig machen. Wenn der Referent von Hedingen G. sagt: „Die reichliche Benutzung der Schülerbibliotheken sehe ich mit Bedauern,“ so mufs er in dieser Beziehung wohl ganz absonderliche Erfahrungen gemacht haben.

Alle Berichte heben die Gefahr hervor, welche aus dem Mifsgriffe in der Wahl der Themata zu den deutschen Aufsätzen entsteht. Zu hoch gegriffene, abstrakte Themata, welche über den geistigen Horizont des Schülers hinausgehen, verleiten zur Heranziehung fremder Hülfsmittel, zum Aufputz der eigenen Armut mit erborgten Gedanken, zum Plagiate. Verlangt das Thema Äufserung von Gedanken und Urteilen, welche der Schüler vermöge seines Alters, seiner Erfahrung, seines geistigen Standpunktes überhaupt noch nicht haben kann, so schreibt er, was nicht Ausdruck seiner klaren und begründeten Überzeugung ist. Moralisierende Abhandlungen, Darlegung eigner Gefühle, sentimentale Schilderungen, ästhetische Reflexionen treiben die Spreu unwahrer Redensarten, schön klingender aber hohler Phrasen und pathetischer Tiraden heraus, welchen die wahre Gesinnung und innere Empfindung nicht entspricht, wenn auch das Bewufstsein der Unwahrhaftigkeit nicht immer vorhanden ist. „An deiner Sprache rüge, du schärfer nichts denn Lüge, die Wahrheit sei ihr Hort!“ (Uhland.) Themata wie: Über wahre Religiosität. — Dankbarkeit eines Schülers. — Ermahnung zur Tugend. — Gedanken und Gefühle beim Sonnenaufgange. — Empfindungen beim Besuche eines Kirchhofs und ähnliche werden mit Recht verworfen.

Das Protokoll von M.-Gladbach G. erörtert die Frage, ob es nicht ratsam sei, den Religionsaufsatz im Abiturientenexamen wegfallen zu lassen, da er zur Überbürdung der Schüler beitrage und zur Heuchelei verleite. Dagegen wird geltend gemacht, dafs die Gefahr auch hier nur in der ungeeigneten Wahl des Themas liege, und dafs der Religionsaufsatz nicht als ein Bekenntnis des Schülers, sondern nur als ein Mittel zu betrachten sei, die in der Schule erworbene Kenntnis sittlich religiöser Wahrheiten nachzuweisen. Bekanntlich ist er keine allgemein geforderte Leistung bei der Beurteilung der Reife, und seine Beseitigung mag aus anderen Gründen wünschenswert sein. Die Gefahr der Heuchelei aber ist gleichmäfsig für

die mündliche wie für die schriftliche Prüfung nur dann vorhanden, wenn der Religionsunterricht nicht geeignet war, religiöse Überzeugung zu begründen.

Sehr entschieden verwirft der Referent von Andernach P. auch den lateinischen Aufsatz als ein Attentat auf den Wahrheitssinn in folgenden Worten: „In gesteigertem und höchstem Maſse trifft der Vorwurf der inneren Unwahrhaftigkeit den bei unseren Ciceronianern beliebten lateinischen Aufsatz, der bei den meisten Schülern den Betrug geradezu herausfordert, und in dieser freudig oder verdrossen fortgesetzten Übung, den Lehrer zu täuschen, das Ehr- und Wahrheitsgefühl abstumpft und somit in bedenklichster Weise unsittlich wirkt. Bei Lichte besehen sind doch die meisten dieser mühsamen Elaborate innerlich wertlos, und durchweg nur ein trauriges Zeugnis, in wie weit auch im jugendlichen Alter die unwahren Künste der Rhetorik und Sophistik die Mängel des eigenen Vermögens zu verdecken und die geringe eigene Leistung zur groſsen klassischen Lüge aufzuputzen verstehen." Alle übrigen Referenten der Gymnasien und Progymnasien haben zu einer so starken Anklage keine Veranlassung gefunden, und schwerlich dürfte ihr überhaupt allgemeine Zustimmung*) zu teil werden. Sollte dieselbe wirklich durch die Praxis ihrer ganzen Schwere nach bestätigt werden, was ich nach meinen Erfahrungen verneinen muſs, so wäre allerdings eine dem Wahrheitssinne so gefährliche Einrichtung je eher desto besser zu beseitigen.

Mittel der Schule, um den Wahrheitssinn ihrer Zöglinge zu wecken und zu kräftigen.

Das Nächste und Dringendste, was zur Pflege des Wahrheitssinnes in der Schule geschehen muſs, ist die Vermeidung der Miſsgriffe, durch welche derselbe geschädigt werden kann. Wessen Gesundheit erhalten und gekräftigt werden soll, der darf nicht fortwährend gesundheitstörenden Einwirkungen ausgesetzt sein. Zu diesem Zwecke ist es nötig, daſs die Lehrer an höheren Schulen sich der erziehlichen Seite ihres Berufes deutlicher bewuſst werden und ein gröſseres Gewicht auf dieselbe legen, als es im allgemeinen der Fall ist. Die Vorbereitung auf den Lehrerberuf hat fast ausschlieſslich die wissenschaftliche Befähigung für den Unterricht im Auge. Die pädagogische Vorbildung steht weit hinter dieser zurück und ist in der Regel nur mangelhaft. Worauf es in der Erziehung wesentlich ankommt, Charakter und Gemüt, das läſst sich durch kein Examen ermitteln und richtig

*) Ganz anders urteilt neuerdings Schrader „die Verfassung der höheren Schulen" S. 25.

taxieren. Je mehr ferner die Thätigkeit der Schule durch die extensiv und intensiv gesteigerten Anforderungen auf das Lehrgebiet hingewiesen ist, um so mehr gewöhnt sich der Lehrer daran, das Wissen zum Maſsstabe seiner Wirksamkeit zu machen. Unterrichtserfolge können kontrolliert werden, die Erziehungsweise und ihre Resultate nur in beschränktem Maſse. So kommt es dann, daſs viele Lehrer mit dem Unterrichten Alles gethan zu haben glauben, die schwierigere Aufgabe aber, ihre Zöglinge sittlich zu bilden und zu edlen Menschen zu erziehen, als Nebensache ansehen. Die Pädagogik in den höheren Schulen muſs umsichtiger und feinfühliger werden und sich von gedankenlosem Experimentieren und bequemer Routine frei machen. Dann werden nicht nur die Miſsgriffe in der Schule verschwinden, sondern es wird sich auch mehr und mehr die Kenntnis und Übung des entgegengesetzten richtigen Verfahrens herausbilden. Die Prophylaxis ist in der Schule wie in der Familie die notwendige Vorbedingung einer gedeihlichen Erziehung.

1. Einfluſs der Persönlichkeit des Lehrers.

Alle Referate betonen, daſs der Lehrer, welcher zur Wahrhaftigkeit erziehen will, in erster Linie darnach zu streben hat, sich Autorität und Liebe unter den Schülern zu erwerben. Die Autorität beruht auf der geistigen Überlegenheit und auf dem sittlichen Werte des Erziehers, die Liebe auf dem Gefühle des Zöglings, daſs der Erzieher mit väterlichem Wohlwollen unter allen Umständen nur sein Bestes will, daſs er es gut mit ihm meint. Die Wirkung beider ist das unbedingte Vertrauen des Schülers zum Lehrer, ein Hauptmittel der Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Das Vertrauen zeigt sich in der Hingebung und unbefangenen Annäherung, in der Pietät des Schülers, welche ihn zu einer Unwahrheit dem Lehrer gegenüber unfähig macht und ihn im Falle eines Fehltritts zu offenem Geständnis drängt.

Ein Lehrer, welcher das Vertrauen der Jugend besitzt, übt zugleich durch sein Beispiel einen mächtigen Einfluſs auf die Erziehung. Einfach in seinem ganzen Wesen, ein Muster treuer und gewissenhafter Pflichterfüllung, voll lebendigen Eifers, alle seine Kenntnisse und edlen Grundsätze in die jungen Seelen zu verpflanzen, gerecht und unparteiisch, aber zugleich human, ein fester Charakter, ein Mann, der es mit der eigenen Wahrhaftigkeit im Reden und Handeln ernst nimmt, ist er der echte Repräsentant und Träger der sittlichen Ordnung in der Schule, ein Vorbild für die Jugend, an welchem sie nie irre wird. Jede gute Eigenschaft des Lehrers wirft ihr Spiegelbild in die Seele des Zöglings. „Die tiefsten und nachhaltigsten Eindrücke, welche die Jugend empfängt, weisen auf die Macht derjenigen bedeutenden Persönlichkeiten zurück, welche in den Mittelpunkt ihres alltäglichen Lebens gestellt sind und ihr lehrend und leitend zur Seite gestanden haben“ (Cöln R.). Wenn sich das Bild eines geliebten Lehrers dem Ge-

müte des Schülers tief eingeprägt hat, so wird es in kritischen Augenblicken seines Lebens, in welchen sein Wahrheitssinn die Feuerprobe zu bestehen hat, sein schützender Genius werden.

2. Gewöhnung an Gehorsam und geregelte Thätigkeit.

Wer Unwahrhaftigkeit heilen will, wird nach Art des Arztes die tiefer liegenden krankhaften Dispositionen aufsuchen und auf die Beseitigung derselben hinwirken müssen. Man verstopft die Quellen der Lüge, indem man die ihr zu Grunde liegenden Schwächen und fehlerhaften Neigungen der Jugend bekämpft. Die häufigste Quelle ist der Ungehorsam, der falsche Freiheits- und Selbständigkeitstrieb, gegen welchen eine vernünftige und umsichtig gehandhabte Disciplin das Korrektiv ist. Sie weist dem Schüler seine Pflichten in dem Organismus der Schule an und verlangt von ihm, daſs er den eigenen Willen dem im ganzen waltenden Geiste einer unverbrüchlichen Ordnung zum Opfer bringe. Die Disciplin muſs kontinuierlich, nach festen, gleichmäſsig durchzuführenden Grundsätzen geübt werden, aber ohne unnötige, durch die Zwecke der Schule nicht motivierte Härte. Disciplin ist anfangs vorzugsweise Sache der Gewöhnung. Mit der steigenden Einsicht und Bildung des Schülers muſs ihm zugleich durch Unterweisung und Unterricht die sittliche Berechtigung und Notwendigkeit derselben zum Bewuſstsein kommen, und die bloſse Gewöhnung muſs zum freiwilligen Gehorsam aus Achtung vor dem Gesetze und vor den Personen, welche Hüter desselben sind, erhoben werden. Aus der unbewuſsten Leitung muſs sich unter dem veredelnden Einflusse der Schule allmählich der sittliche Charakter entwickeln.

Neben dem Ungehorsam ist es besonders die Arbeitsscheu, mit welcher sich die Unwahrhaftigkeit so leicht verbindet. Sie ist ein schwer zu heilendes Übel, wenn sie in den natürlichen Anlagen des Schülers und in der Schwäche seines Willens ihren Ursprung hat. Ermahnungen und Strafen wirken nur vorübergehend als Palliativmittel. Was hier zunächst not thut, ist, dem Faulen durch sorgfältige Überwachung die Krücken fremder Hülfe zu entziehen; sodann muſs versucht werden, ihn an eine geregelte, nach seiner Leistungsfähigkeit bemessene Thätigkeit zu gewöhnen und allmählich das Vertrauen auf seine eigene Kraft in ihm zu erwecken. Auch ein aufmunterndes Wort von Seiten des Lehrers, ein verdientes Lob ist geeignet, den schwachen Willen des Schülers anzuregen, und wird ihm die Unlust überwinden helfen.

Ungehorsam und Arbeitsscheu weisen in vielen Fällen zurück auf Vergnügungs- und Genuſssucht, welche, wie bereits oben angedeutet wurde, durch das öffentliche Leben besonders in groſsen Städten unter der heranwachsenden Jugend geweckt und verbreitet wird. Die Schule hat die

unabweisbare Pflicht, diesem Übel mit aller Kraft, soweit sie es vermag, den Eingang zu verwehren. Aus diesem Grunde scheint mir auch der Vorschlag, Schülern der oberen Klassen bestimmte Wirtshäuser zu festgesetzten Stunden zu gestatten, ein bedenkliches Experiment zu sein, welches außerdem schwerlich die beabsichtigte Wirkung hat. Das Verbot des Wirtshausbesuches ist meines Erachtens eine im Interesse der Jugend an höheren Lehranstalten notwendige Maßregel und ein Prüfstein ihres Gehorsams. Der Referent von Remscheid B. möchte „durch Anbahnung eines passenden Verkehrs unter den Schülern, zuweilen auch in Gegenwart der Lehrer, dem natürlichen Bedürfnisse der Geselligkeit genügt wissen." Wie dieses auszuführen sei, ist nicht angegeben.

Genußsucht und Präcocität, nicht etwa ein berechtigtes Bedürfnis kameradschaftlichen Verkehrs außer der Schule, sind auch die Triebfedern der verderblichen Schülerverbindungen, jener heimlichen Brutstätten der Unsittlichkeit, in welchen mit Ehrenwort und Eid ein frevelhaftes Possenspiel getrieben und Lüge zum Verdienste erhoben wird.*) Die Mittel, welche man gegen diese gefährliche Verirrung der Schüler in höheren Lehranstalten anzuwenden hat, giebt die bereits angeführte Ministerial-Verfügung vom 29. Mai 1880 an die Hand.

3. Mitwirkung des elterlichen Hauses.

Werden durch Bekämpfung des Ungehorsams, der Arbeitsscheu und Genußsucht drei Hauptquellen der Unwahrhaftigkeit abgedämmt, so gedeiht andererseits die Wahrheitsliebe ganz besonders auf dem Boden der entgegengesetzten Vorzüge. Williger Gehorsam, ein ausdauernder Fleiß, Entsagung und Selbstbeherrschung sind Kardinaltugenden, welche in der Schule vorzugsweise gepflegt werden müssen. Sie bedarf dabei aber notwendig der Mitwirkung des elterlichen Hauses, ohne welche es ihr überhaupt nicht möglich ist, ihre erziehliche Aufgabe vollständig zu lösen. Mit Recht weisen daher viele Referate, besonders Wetzlar G., auf die Wichtigkeit der häuslichen Erziehung für die Pflege des Wahrheitssinnes hin. Die Schulaufsicht muß ihre Bestätigung und Unterstützung finden an einer in gleichem Geiste geleiteten häuslichen Überwachung. Für die Aufrechthaltung der Disciplin außerhalb der Schule sind die Eltern und deren Vertreter zunächst verantwortlich. Sie müssen ferner der häuslichen Thätigkeit des Schülers ihre fördernde Teilnahme zuwenden und alle Störungen, unnütze Nebenbeschäftigungen und Zerstreuungen von ihnen fern halten. In allen diesen Beziehungen kann die Schule allerdings nur an den guten Willen der Eltern appellieren; und muß voraussetzen, daß ihre Grundsätze im Elternhause volle Anerken-

*) Pilger a. a. O. S. 32 flgg.

nung und möglichste Beachtung finden. Wo diese Voraussetzung nicht zutrifft und Unwahrhaftigkeit des Schülers wohl gar eine Stütze an den Eltern findet, da wird der Schule freilich nichts übrig bleiben, als sich auf ihren eigenen Boden zurückzuziehen. In vielen Fällen mag es von Nutzen sein, was Eupen B. im Protokolle vorschlägt, das elterliche Haus durch geeignete Aufklärung über die Folgen eines solchen Verhaltens zu belehren. Aber es dürfte sich nicht empfehlen, im Sinne des Referenten von Düren B. soweit zu gehen, „reformierend auf das Haus einzuwirken und mit der nötigen Schonung der elterlichen Autorität und der Wahrung des geselligen Anstandes den Eltern ihre Mitschuld an der Lügenhaftigkeit ihrer Kinder vorzuhalten" oder mit Eschweiler P. „ernste, strafende Worte" an die Eltern zu richten. Den Kampf gegen eine mifsleitete oder gänzlich verwahrloste häusliche Erziehung aufzunehmen und durchzuführen, dazu reicht der Einflufs und die Macht der Schule bei weitem nicht aus. Wo sie dagegen irgend ein Entgegenkommen und irgend ein Verständnis des elterlichen Hauses für ihre Auffassung der Erziehungsaufgabe erwarten darf, da mufs sie Fühlung mit demselben suchen. Daher ist von allen Fällen, in welchen Unwahrhaftigkeit des Schülers in erheblichem Grade zu Tage tritt, den Eltern schriftlich oder mündlich Mitteilung zu machen. Der Rapport der Schule mit dem Hause kann zugleich dazu dienen, über die Charaktereigentümlichkeiten des Schülers, seinen Umgang, sein Benehmen zu Hause näheren Aufschlufs zu vermitteln, Mifsverständnisse zu beseitigen, dem Tadel oder der Strafe der Schule mehr Nachdruck zu geben und dadurch um so sicherer Besserung herbeizuführen. „Durch enge Verbindung mit dem Elternhause wird der vielleicht unbewufste Gegensatz gemildert, in welchem Schule und Haus oft stehen."

4. Anregung des Ehrgefühls und eines guten Klassengeistes.

Viele Referate heben die Anregung und Läuterung des Ehrgefühls als ein wirksames Mittel hervor, den Wahrheitssinn zu kräftigen. Hedingen B. nennt es den „sichersten Anker einer sittlichen Lebensführung". Nägelsbach*) sieht in demselben sogar das einzige Mittel wider Lüge, Betrug und geheime Sünden. Der Schüler, welcher wahres Ehrgefühl besitzt, erkennt die sittliche Berechtigung der Wahrhaftigkeit an und legt Wert darauf, dafs der Lehrer ihm keine Äufserung oder Handlung zutraut, welche gegen dieselbe verstöfst. Die Lüge empfindet er als eine Unehre, und die Rücksicht auf das Urteil des Lehrers, vielleicht auch auf die Meinung seiner Kameraden wird ihn hindern, sich derselben hinzugeben. In englischen Schulen ist sie zum Teil deshalb selten, weil „liar" gescholten zu werden als Ehrenkränkung

*) Gymnasialpädagogik S. 57.

angesehen wird. Fast immer ist die Verkümmerung des Wahrheitssinnes mit Schwächung und Abstumpfung des Ehrgefühls verbunden. Es sollte daher dem Lehrer eine wichtige Angelegenheit sein, das berechtigte Ehrgefühl nicht zu verletzen, dagegen dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen, dafs Lüge mit Selbstachtung sich nicht verträgt, dafs wahre Ehre auch Wahrhaftigkeit fordert. Auch Lob, wenn es ein Akt der Gerechtigkeit, nicht der Huldigung ist, kann dazu dienen, das Ehrgefühl zu wecken. Eine Anerkennung der bisherigen guten Führung und bewiesenen Aufrichtigkeit wird nicht ohne Wirkung bleiben. M.-Gladbach G. hält die Benutzung des Ehrgefühls zu pädagogischen Zwecken für bedenklich und will es höchstens als Ersatz für die fehlenden religiösen Beweggründe der Wahrhaftigkeit gelten lassen. Die übrigen Referate teilen dies Bedenken nicht. In der That ist keine Gefahr vorhanden, dafs Ehrgefühl in verwerflichen Ehrgeiz ausartet, da beide ihrem Wesen nach sich widersprechen.

Einen noch wichtigeren Dienst leistet der Lehrer dem Wahrheitssinne der Jugend, wenn er sich bemüht, das Ehrgefühl der ganzen Klasse anzuregen und richtig zu leiten. So gefährlich das Cliquenwesen werden kann, so wohlthätig wirkt andererseits echter Gemeinsinn und ein guter Klassengeist. Der gute Klassengeist beruht auf dem in der Schulgemeinschaft lebendigen Ehrgefühl. Er zeigt sich darin, dafs die überwiegende Mehrzahl der Schulgenossen durch ihre gesamte sittliche Haltung den Ton angiebt und dadurch die widerstrebenden Elemente in Schranken hält. Er zeigt sich in dem offenen und freundlichen Verkehr, welcher von Heimlichthuerei und Parteiwesen sich abwendet; im Wetteifer des Lernens, in Wertschätzung der guten Meinung des Lehrers, in Ächtung niedriger und gemeiner Gesinnung. Vor einem gesunden Klassengeiste hält der Lügengeist nicht stand, weil er in den Schülern selbst seine Richter findet. Eine solche sittliche Grundstimmung in der Gemeinschaft der Schule hervorzurufen und grofs zu ziehen, ist eine der verdienstvollsten Leistungen des Pädagogen. „Es ist keineswegs unmöglich," sagt Barmen R., „eine Klasse dahin zu bringen, dafs sie dem Lehrer voll Entrüstung sofort Meldung macht, wenn einer aus ihrer Mitte zu lügen und zu täuschen versucht."

5. Der Unterricht als Mittel, den Wahrheitsinn zu wecken und zu kräftigen.

Ein wichtiges Mittel, den Wahrheitssinn zu pflegen, steht der Schule in dem Unterrichte zu Gebote. Die nächste und unmittelbarste Wirkung des Unterrichts ist die Entwickelung des intellektuellen Wahrheitssinnes. Die höheren Lehranstalten sind vorzugsweise berufen, die heranwachsende Generation in die Vorhallen der Wissenschaften einzuführen, damit sie fähig werde, einst selbst an der Geistesarbeit der Menschheit sich

zu beteiligen. Indem der wissenschaftliche Unterricht die Kräfte des Geistes weckt und mit mannigfaltigen Kenntnissen befruchtet, tritt er durch Inhalt und Methode in den Dienst der Wahrheit.

Der Wert des wissenschaftlichen Unterrichtes besteht aber nicht ausschliefslich in der Entwickelung des Intellekts, sondern auch in der Veredlung des Herzens und Willens, und insofern ist er zugleich geeignet, auf den ethischen Wahrheissinn einzuwirken. Schon dadurch, dafs er dem Jugendleben ein würdiges Ziel hinstellt und einen geistigen Inhalt verleiht, hat er eine sittlich hebende Kraft. Diese Kraft wird wesentlich verstärkt durch die in dem Unterrichte gegebenen idealen Momente. Dafs die Seele des Zöglings für die Ideale des Wahren, Guten und Schönen gewonnen wird, dafs höhere Interessen und edlere Gefühle in seiner Brust Anklang finden, ist eine wertvolle Frucht des Unterrichts. Aus einem edel gestimmten Gemütsleben entspringen die reinsten und stärksten Antriebe des sittlichen Handelns. Eine niedrige, gemeine, triviale Gesinnung ist mit demselben unvereinbar. Soll aber diese Seite des Unterrichts sich zur vollen Wirksamkeit entfalten, so mufs der Lehrer selbst für die idealen Momente desselben empfänglich sein und sich zu rechter Zeit durch das zündende Wort den Weg zur Seele des Schülers zu bahnen wissen. Die Persönlichkeit des Lehrers ist auch hier, wie überall in der Erziehung, von entscheidender Wichtigkeit.

Wert einzelner Unterrichtsgegenstände für die Entwickelung des Wahrheitssinnes. Mehrere Referenten legen ein grofses Gewicht auf die Mathematik, als diejenige Wissenschaft, deren Methode an strenge Konsequenz des Denkens gewöhne und deren Inhalt apodiktische, jeden Zweifel ausschliefsende Wahrheit sei. Doch berührt sie unter allen Lehrgegenständen am wenigsten den ethischen Wahrheitssinn. Der erste Rang wird in dieser Beziehung von allen Referenten dem Religionsunterrichte eingeräumt. Kein anderer Unterricht ist so idealer Natur, keiner für das sittliche Leben von so entscheidender Wichtigkeit. „Unter allen Unterrichtsgegenständen, sagt Düren G., ist der Religionsunterricht derjenige, welcher sich notwendig und *ex professo* auch theoretisch mit der Wahrhaftigkeit als sittlicher Grundpflicht und den verschiedenen Gegensätzen zu befassen hat. Wie die Wahrheit selbst ihren letzten und tiefsten Grund in Gott hat, so auch die Pflicht der Wahrhaftigkeit.“ Dafs Gott der Urquell aller Wahrheit ist, dafs vor seiner Allwissenheit kein Schein, keine Täuschung bestehen kann, dafs ihm alle Gedanken, Worte und Werke nach ihren verborgensten Absichten offenbar sind, dafs die Lüge ein Akt des Ungehorsams gegen Gott ist, dafs es ohne Wahrhaftigkeit keinen Frieden mit Gott und dem eigenen Innern

giebt, das sind religiöse Motive, welche allen übrigen erst die sichere Grundlage und rechte Weihe geben. Wenn es sich bestätigen sollte, worauf das Referat von Cöln R. aufmerksam macht, „daſs diejenigen, welche eine Weckung und Förderung des Wahrheitssinnes am nötigsten haben, gemeinhin am wenigsten für religiöse Dinge empfänglich sind", so kann darin für die Schule kein Grund liegen, auf die religiöse Belehrung solcher Schüler zu verzichten. Die Religion ist „Gottes Pädagogik am Menschengeschlechte", und in dieser Pädagogik ist eine der wichtigsten sittlichen Vorschriften die Wahrheitsliebe. Wie der göttliche Stifter des Christentums selbst das Ideal der Wahrheit ist und mit den Heuchlern und Gleiſsnern strenge ins Gericht geht, so haben auch seine Nachfolger bis herab zu der Heldenschar christlicher Märtyrer von der Wahrheit und dem Mute in dem Bekenntnis derselben Zeugnis abgelegt. Soll aber die Religion im Leben der Jugend feste Wurzel schlagen, so darf sie nicht bloſs mit dem Verstande und Gedächtnisse erfaſst und mit den Lippen bekannt werden, sondern sie muſs sich wie ein köstlicher Schatz in die Tiefen des Herzens senken und im kirchlich religiösen Leben bethätigen. Ein lebendiger Glaube und wahre Gottesfurcht sind die unversiegbaren Quellen der Wahrhaftigkeit. Das Mittel religiöser Einwirkung auf den Wahrheitssinn liegt zunächst in der Hand des Religionslehrers, welchem als Seelsorger zugleich die kirchlichen Heilsmittel zu Gebote stehen. Doch wird er nur dann imstande sein, seine schwierige Aufgabe zu lösen, wenn ihm die häusliche Erziehung und „die Pflege religiösen Geistes im Gesamtleben der Schule" (Düren G.) zu Hülfe kommt.

Auch die Geschichte wird in allen Referaten als ein Mittel angesehen, auf den Wahrheitssinn der Jugend einzuwirken. Doch stellen sich einzelne dabei auf einen zu allgemeinen und erhabenen Standpunkt. So verlangt Langenberg B., „daſs der Lehrer in den oberen Klassen die innere Begründung und sittliche Berechtigung des Ganges der historischen Ereignisse nachweise, damit der Schüler das Gesetz der geschichtlichen Entwickelung auffasse." Mit Recht bemerkt der Korreferent derselben Anstalt dagegen, „daſs auch ohne eine solche Auffassung die Geschichte für die Pflege wahrer Sittlichkeit und Religiösität fruchtbar gemacht werden kann." Was bei dem geschichtlichen Unterrichte dem Wahrheitssinne zu Gute kommt, ist zunächst die unverfälschte und unentstellte Wahrheit der Thatsachen. Irrtümer*) müssen berichtigt, unerwiesene Traditionen als solche bezeichnet werden und die handelnden Personen im wahren Lichte erscheinen. Wichtige Ergebnisse historischer Forschung dürfen dem Lehrer

*) S. v. Janko, Fabel und Geschichte. Eine Sammlung historischer Irrtümer und Fälschungen. Wien 1880.

nicht fremd bleiben. Diese Forderung hebt namentlich das Referat von Andernach P. hervor, verlangt aber mit Recht, „nicht ohne Not kritische Zweifel bei der Jugend zu erregen und durch eine kleinliche Akribie eben das zu ertödten, was Goethe als den schönsten Gewinn der Geschichte bezeichnet, den Enthusiasmus.“ Das Interesse der Jugend an Sage und historischer Legende kann mit der Wahrheit und Gerechtigkeit, dem höchsten Gesetze der Geschichte, sehr wohl in Einklang gebracht werden. — Die Geschichte bietet ferner durch alle Jahrhunderte eine Fülle von Beispielen und charakteristischen Zügen einzelner hervorragender Persönlichkeiten und ganzer Völker, an welchen Wahrheitsliebe und Wahrheitsmut, Ehrenhaftigkeit und Treue sich glänzend bewähren, Zweideutigkeit, Falschheit, Verrat und Untreue in ihrer ganzen Häfslichkeit sich zeigen. Auf welcher Seite in solchen Fällen die Sympathie der Jugend steht, das prägt sich in Blick und Mienen aus. Die Thatsachen wirken stärker auf das Wahrheitsgefühl, als moralische Exkurse. — Die Geschichte ist endlich ganz besonders geeignet, den Schüler aus dem beschränkten Kreise seiner eigenen Lebenserfahrung zu höherer Einsicht und idealen Anschauungen emporzuheben. Indem sie ihn die Macht sittlicher Ideen in den Geschicken der Völker, in dem Aufblühen und Sinken der Staaten, in dem Verdienste oder der Schuld historisch bedeutender Charaktere gewissermafsen als Zeuge mit erleben läfst, erweitert und veredelt sie unmerklich seine eigene Denkungsart. An ethisch bildender Kraft steht die Geschichte nur dem Religionsunterrichte nach. Aber auch in den Geschichtsstunden geht ein guter Teil der Wirkung verloren, wenn der Lehrer es nicht versteht, die in ihnen gegebenen sittlichen Momente durch eine gehobene, auf das Gemüt des Schülers wirkende Darstellung zur Anschauung zu bringen.

Dafs der höheren Schule auch in der klassischen Litteratur alter und neuer Zeit ein Mittel geboten ist, den Wahrheitssinn zu beleben, wird in vielen Referaten, wenn auch meistens nur flüchtig angedeutet. Sie weisen darauf hin, dafs Wahrhaftigkeit und Treue bis in den Tod als ein Grundzug des germanischen Charakters in den volkstümlichen deutschen Dichtungen des Mittelalters hervortritt. Sie machen weiter aufmerksam auf einzelne Dichtungen der neueren Zeit, vor allem auf Goethes Iphigenie, in welcher die sittliche Macht der Wahrheit, ihre sühnende und befreiende Kraft verherrlicht wird; auf Lessings Minna v. Barnhelm, in welchem Lustspiele der eitle, renommierende, unwahre Franzose in einen grellen Kontrast zu dem biederen deutschen Sodaten gestellt ist. Für jüngere Schüler wird empfohlen Gellerts Erzählung „Der Bauer und sein Sohn“, Höltys „Ermahnung“, Robert Reinicks „Deutscher Knabe“.

Aus den alten Klassikern wird besonders Homer hervorgehoben, welcher an vielen Stellen auf die Verächtlichkeit der Lüge hinweist. Der

Lügner ist gottverlassen (Ilias 4, 235), er gehört zur Klasse der leichtfertigsten und niedrigsten Menschen (Ilias 24, 261). Kein verständiger Mann wird sich zu einer Lüge verstehen (Odyss. 3, 20) Achilleus, das Ideal des homerischen Heldentums, spricht seinen tiefen Hafs gegen Zweideutigkeit und Lüge aus (Ilias 9, 312). Die Berichte erinnern ferner an das Bild des für Wahrheit begeisterten Sokrates, wie es die platonischen Dialoge zeichnen, und an Demosthenes, den unermüdlichen Vorkämpfer gegen Philipps treulose und hinterlistige Politik.

Aus dem Gebiete der römischen und der neueren ausländischen Litteratur werden nur einzelne Namen genannt. Der Wert der Schullektüre für die Pflege des Wahrheitssinns beruht jedoch zum geringsten Teil auf solchen immerhin vereinzelten und speciellen Beziehungen zu Wahrheit und Lüge. Es ist vielmehr der kontinuierlich und unmerklich wirkende Einflufs, welchen überhaupt eine gehaltvolle und in schöner Form ausgeprägte Litteratur besonders in den Erzeugnissen der Dichtkunst auf die Hebung und sittliche Veredlung der Jugend auszuüben vermag.

6. Eindringliche Ermahnung bei besonderen Veranlassungen.

Zu den Mitteln, welche die Schule in dem Unterrichte, namentlich in den ethischen Wissenschaften der Religionslehre, der Geschichte und in einer Geist und Gemüt bildenden Lektüre besitzt, mufs aber bei besonderen Veranlafsungen noch eine direkte, eindringliche Ermahnung hinzukommen. „Zwischen uns sei Wahrheit" sollte der Wahlspruch jeder Schule sein, und die Bedeutung dieses Wahlspruchs den Schülern bei wichtigen Gelegenheiten dringend ans Herz gelegt werden. Passende Veranlassungen bieten sich dar beim Beginne und am Schlusse des Schuljahres, bei Klassenprüfungen und bei allen Fällen grober Verletzung der Wahrhaftigkeit, welche strenge Strafen nötig gemacht haben. Solche an konkrete Vorfälle im Schulleben angeknüpfte Mahnungen läuteren das sittliche Bewufstsein und beleben das geschwächte Wahrheitsgefühl. Dafs die Lüge selten unentdeckt bleibt, dafs sie schlimme Folgen, Mifstrauen, Unehre und Verachtung nach sich zieht, dafs sie in vielen Fällen ein Beweis von niedriger, feiger Gesinnung ist, solche und ähnliche Vorstellungen, wie sie der geeignete Moment und der geistige Standpunkt der Schüler an die Hand giebt, werden neben den religiösen Motiven nicht ohne Wirkung bleiben. Es mag wahr sein, was die Referate von Kempen G. und Düren B. sagen, dafs abstraktes moralisches Raisonnement unverständlich bleibt und unempfindliche Hörer findet. Allein es handelt sich hier nicht um trockene Moralpredigten. Auch liegt weder in der Länge noch in der Kürze der Wert solcher gelegentlichen Ansprachen, sondern in dem Nachdrucke und der überzeugenden Kraft des treffenden

Wortes, und nicht zum geringsten Teile auch in der persönlichen Würde und dem Ernste des Lehrers.

7. Die Strafe.

Wo das vorbeugende Verfahren und die Mittel innerer Einwirkung erfolglos geblieben sind, und der Akt der Unwahrhaftigkeit in Wort oder That bereits vollzogen ist, da muſs die *ultimo ratio* der Pädagogik, die Strafe, in Anwendung kommen.

„Bestrafung alles dessen, was sich als Verstoſs und Gegensatz gegen den Wahrheitssinn und die Pflicht der Wahrhaftigkeit erweist" (Düren G.) ist nicht zu versäumen. Der Strafe muſs jedoch die volle Überzeugung von der Schuld vorausgehen, welche entweder durch freies Geständnis oder durch Überführung des Schülers gewonnen wird.

Aufrichtiges Bekenntnis hat den meisten Wert, weil es keinen Zweifel übrig läſst und zugleich die Reue über den Fehltritt und den Bruch mit der Sünde zu erkennen giebt. „Je unverdorbener der Schüler ist, um so leichter wird das Geständnis zu erlangen sein" (Saarbrücken G.). Oft reicht ein väterlich wohlwollendes Zureden, eine Ermahnung unter vier Augen durch den Ordinarius oder Direktor aus. „Selbst härtere Naturen verlieren etwas von ihrer Zuversicht, wenn sie dem Lehrer allein gegenüber stehen" (Eschweiler P.). In anderen Fällen bedarf es einer stärkeren Erschütterung des Gemüts, um das schlummernde Gewissen zu wecken. „Förmliches Versprechen der Strafmilderung oder Straflosigkeit im Falle des Geständnisses kann wohl zum Geständnis führen, aber nicht um der Wahrheit willen, sondern aus Berechnung, und hat darum keinen sittlichen Wert" (Cöln, G. an Marzellen). Ruhrort R. will es dagegen in besonderen Fällen als letztes Mittel zulassen.

Wenn ein Geständnis nicht zu erreichen ist, so muſs eine umsichtige und gewissenhafte Untersuchung eintreten, damit der Schüler inne wird, daſs es die Schule mit der Unwahrheit nicht leicht nimmt. Wo es immerhin möglich ist, durch objektive Thatsachen, besondere Umstände, anderweitige Erkundigungen oder durch Mitwirkung des elterlichen Hauses den Lügner zu entlarven, da hat der Lehrer vor allem diesen Weg zu versuchen. Die eigenen Kameraden des Schuldigen zum Zeugnisse aufzufordern, ist nicht ohne Bedenken. Wert hat ein solches Zeugnis jedenfalls nur dann, wenn es von unbeteiligten, zuverlässigen und wahrheitsliebenden Schülern ausgeht. Moralische Überzeugung berechtigt den Lehrer nicht zur Strafe. Die entgegengesetzte Ansicht spricht das Referat von Sobernheim P. aus: „Gewinnt der Lehrer die feste moralische Überzeugung von der Schuld des Angeklagten, so möge er ihn strafen." Weiter in die Einzelheiten des Untersuchungsverfahrens einzugehen, würde bei der

Verschiedenheit der vorkommenden Fälle zu weit führen. Im Grunde genommen kommt dabei Alles auf die Erfahrung, den Scharfblick und pädagogischen Takt des Lehrers an.

Steht die Schuld fest, so handelt es sich weiter um die Bestimmung der Strafe. Hauptzweck derselben ist, den Fehlenden zu bessern und die sittlichen Vorschriften aufrecht zu halten, welche sich aus der Erziehungspflicht der Schule ergeben. Soll die Strafe bessern, so muſs sie dem Vergehen nach Art und Maſs entsprechen. Der Satz, welchen Wupperfeld B. aufstellt: „man strafe kein Vergehen härter als die Lüge“ bedarf sehr der Einschränkung. Sie läſst sich nicht in allen Fällen nach derselben Schablone behandeln. Richtiger sagt Cöln R.: „Immer soll das Strafmaſs zur Gröſse des Vergehens in richtigem Verhältnis stehen.“ Es wird also in Betracht zu ziehen sein, ob die Lüge zum ersten Male vorkommt oder sich wiederholt; ob augenblickliche Verlegenheit, Übereilung, Mitleid zum Grunde liegt, oder Vorbedacht, planmäſsige Überlegung, Frechheit und Bosheit. Auch auf die Individualität des Schülers, auf Alter, Bildungsstufe und Charakter ist bei der Bestrafung Rücksicht zu nehmen. Knaben sind anders zu behandeln als Jünglinge, bei welchen die Lüge mehr ein Akt der Reflexion ist und ein stärkeres Schuldbewuſstsein vorausgesetzt werden darf. Der Lehrer muſs ferner ohne Gereiztheit, mit Ruhe und weiser Mäſsigung strafen und die Liebe des Erziehers zum Zöglinge nie verleugnen. „Die Schule muſs daher auch nach der Bestrafung ihre liebende Sorgfalt dem Bestraften zuwenden; sie darf nicht, wie die bürgerliche Obrigkeit, mit der Strafe ihr Werk abschlieſsen. Sie muſs vielmehr dem Schüler die helfende, von Sünde befreiende Hand reichen“ (Barmen G. Protokoll). Ist das Vergehen gesühnt, so wird der Lehrer dem Schuldigen, wenn auch mit Vorsicht, sein Vertrauen wieder zuwenden müssen.

Welches Strafmittel in jedem besonderen Falle anzuwenden ist, muſs der Beurtheilung des Lehrers überlassen werden. *) Ich beschränke mich hier darauf, mit Beziehung auf die Referate folgende Punkte besonders hervorzuheben.

Mit dem gewöhnlichsten Auskunftsmittel der Strafarbeiten ist gegen die Lüge wenig auszurichten. Nur in Verbindung mit Freiheitsentziehung können sie als Strafe für Unterschleif aus Faulheit angewendet werden. Hedingen G. will „dem üblichen Poenalkodex einen neuen Artikel in dem Abschreiben (10 mal genügt) und Memorieren eines einschlägigen Sittenspruchs hinzufügen. Geistliche sollen denselben aus der Bibel, weltliche Lehrer aus den Klassikern wählen.“ Dem Lügner durch

---

*) S. besonders Schrader a. a. O. über Schulstrafen überhaupt S. 155, über Bestrafung der Lüge S. 118.

einen kernigen Spruch sein Vergehen nahe zu legen, kann jedenfalls den Eindruck der Strafe verstärken. Bei versuchtem Unterschleif unter den Augen des Lehrers, wenn es sich um eine Lokationsarbeit handelt, den Schuldigen sofort aus der Klasse zu verweisen, seine Arbeit als ungültig zu kassieren und ihn *ultimo loco* zu setzen, ist besonders deshalb eine geeignete Strafe, weil dadurch dem Unwahrhaftigen der gehoffte Vorteil entzogen wird.

Sobernheim P. kann der Meinung derer nicht beitreten, „welche die Lüge als entehrend überall mit einer Ehrenstrafe belegt wissen wollen. Mag dies auch, wo ein besonders gravierender Fall oder gewohnheitsmäfsiges Lügen vorliegt, zweckmäfsig sein; in zahlreichen anderen Fällen wird die mit einer solchen Strafe verbundene Verletzung des Ehrgefühls dem Schuldigen die Umkehr erschweren.“ Wetzlar G. empfiehlt die Lippensperre: „Man frage den Schüler nicht,“ jedoch mit dem Zusatze „nicht zu lange.“ Ähnlich Jean Paul: „man verdamme ihn, eine Zeit lang gar nicht zu sprechen,“ was indessen für manchen faulen Knaben eher eine Belohnung sein würde. Der Referent von Eschweiler P. meint, dafs es in vielen Fällen angebracht sei, „die Mitschüler vor einem Lügner zu warnen und ihnen seinen Umgang zu verbieten.“ Dasselbe empfiehlt St. Wendel P. mit dem Zusatze: „bis er aufrichtige Besserung zeigt oder öffentlich das Versprechen der Besserung gelobt hat.“ Dagegen verwirft der Korreferent von Eschweiler mit Recht ein solches Strafmittel, „weil auf diese Weise der letzte Funke von Ehrgefühl schwinde, und der Schüler am Ende sich selbst für desperat ansehe.“ Eine von mehreren Referenten vorgeschlagene verwandte Mafsregel, die gegebenen Falls auch unter Mitwirkung sämtlicher Lehrer auf eine ganze Klasse ausgedehnt werden soll, ist Entziehung des Vertrauens bis zur erfolgten Besserung. Allein diese Art von Achtserklärung ist schon bedenklich wegen der Unbestimmbarkeit ihrer Dauer. Sie ist ferner, wie Jean Paul bemerkt, selbst eine Lüge und führt in konsequenter Durchführung zur Ungerechtigkeit.

Die Erklärung gelogen zu haben, darf nicht abgenötigt und als Strafmittel angewendet werden. „Sie hat nur Wert als freiwilliger und aufrichtiger Akt“ (Cöln G. an Marzellen). Dagegen bemerkt Cöln R.: „Es ist stets mit Nachdruck darauf zu halten, dafs das Bekenntnis, die Unwahrheit gesagt zu haben, mindestens ausgesprochen wird.“ Ruhort R.: „Man lasse den Lügner öffentlich erklären, dafs er gelogen; man bringe ihn endlich dazu, dem Verleumdeten eine Ehrenerklärung zu thun.“ Meines Erachtens ist es besser, auf solche erzwungene Erklärungen zu verzichten, und den Lehrer statt des Schülers das Wort führen zu lassen.

Körperstrafen werden von Pädagogen vielfach gerade bei Lügenhaftigkeit als zulässig betrachtet. So unter andern von der Direktoren-

konferenz in Schlesien 1876. Mäſsige Körperstrafen sind in den unteren Klassen principiell nicht auszuschlieſsen. Die unverschämte Lüge eines Knaben auf der Stelle mit einer im Übrigen unschädlichen Ohrfeige, oder gelinder ausgedrückt, mit einem Backenstreiche zu strafen, kann von guter Wirkung sein. Allein Strafmittel derart sollten in höheren Lehranstalten überhaupt sehr selten zur Anwendung kommen. Wo der Stock regiert, pflegt es um die Wahrhaftigkeit schlecht bestellt zu sein. „Bekanntlich," sagt Barmen R., „giebt es keine verlogenere Knaben, als die verprügelten."

In der Censur ist das Vergehen der Lüge stets besonders anzuführen, aber auch zutreffenden Falls die erfolgte Besserung anzuerkennen. Ob auch in die übrigen Zeugnisse, welche nicht ausschlieſslich für die Eltern bestimmt sind, z. B. in die Abgangszeugnisse ein Vermerk aufzunehmen und ob dem Lügner sein Beneficium zu entziehen sei, wird die Lehrerkonferenz nach gewissenhafter Erwägung aller Umstände zu ermessen haben. Nichtversetzung in die höhere Klasse bezeichnet der Referent von Barmen R. als eine verdiente Strafe für die Lüge. Der Korreferent derselben Anstalt hält es dagegen für pädagogisch unzulässig, einen nach seinen Leistungen für die nächste Klasse völlig reifen Schüler wegen seines nicht tadelfreien Betragens, speciell wegen seiner Neigung zur Lüge, in der absolvierten Klasse zurückzulassen. Diese Ansicht ist unter Zustimmung des Direktors von der Konferenz adoptiert. Wenn alle Besserungsversuche scheitern, und durch die Lüge Gefahr für die Autorität und die allgemeine Erziehungsaufgabe der Schule droht, wie z. B. bei geheimen Verbindungen, bei hartnäckiger Weigerung, in wichtigen Fällen die Mitschuldigen zu nennen, überhaupt wenn die Lüge von einem sittlich verdorbenen Charakter zeugt, da muſs die Ausschlieſsung von der Anstalt eintreten. „Die Gymnasien, sagt Hedingen G., sind keine Korrektionsanstalten, welche sittliche Totalerkrankungen in Behandlung nehmen." Durch die Ausweisung wird die sittliche Atmosphäre der Schule gereinigt und die weitere Verbreitung eines gefährlichen Krebsschadens verhindert.

Korreferat.

Einleitung. Aufgabe und Plan des Korreferats.

Wenn es ohne Zweifel die Aufgabe des Hauptreferenten war, das in den Einzelgutachten vorhandene Material zu sichten, zu konzentrieren, zu ergänzen und zu organisieren, so scheint mir für den Korreferenten ein Dreifaches möglich zu bleiben: erstens eine Nachlese etwa übergangener bemerkenswerter Gedanken aus den Vorarbeiten, zweitens eine Hervorkehrung abweichender Gesichtspunkte mit oder ohne Anschluſs an diese Vorarbeiten,

und drittens Ergänzung oder Erweiterung der Behandlung aus der eigenen Betrachtung des Gegenstandes. Jeder dieser Aufgaben wünsche ich in einem gewissen, doch nicht gleichem Maſse, und nicht in getrennter Ausführung, gerecht zu werden.

Zunächst muſs ich es mit vielem Dank anerkennen, daſs das zu bewältigende Material — von in der That fast erdrückendem Umfang — durch den Herrn Referenten in aller bei der gebotenen Beschränkung möglichen Vollständigkeit und mit aller Klarheit wiedergegeben ist: eine Leistung, die freilich meine eigene Aufgabe zu einer undankbaren macht. Das Meiste von dem ins Referat gar nicht oder nur andeutungsweise aufgenommenen Detail (wie namentlich einerseits vielfache rein theoretische Ausführungen über das Wesen des Wahrheitssinnes, und andererseits Erörterung aller der möglichen Einzelmiſsgriffe der Lehrer oder der denkbaren Spielarten und Stadien hierher gehöriger Disciplinarfälle) etwa noch darlegen zu wollen, bin auch ich weit entfernt. Die richtigen Gesichtspunkte gefunden und die richtigen Normen aufgestellt zu haben, das muſs ja doch Ziel sein, und wer zu seiner Instruktion gar zu vieler Einzelheiten bedürfte, der würde auch durch alle Einzelheiten doch nicht wirklich instruiert werden. Da ich nun auch nicht das Bedürfnis fühle, in einen prinzipiellen Gegensatz zum Referate zu treten, so werden meine Reflexionen vorwiegend allgemeiner Natur sein, namentlich bestimmt, gewisse Grundlagen nochmals zu prüfen bezw. auch zu erweitern, Grenzen zu ziehen, und gewisse Probleme — wenn nicht zu lösen, doch zu formulieren. Indem ich mir dabei gestatte, sowohl von der Sachordnung des Referats als auch von der durch die Fassung des Themas angedeuteten Stoffverteilung abzugehen, sollen meine Bemerkungen in einer ersten Gruppe der **Schule als Anstalt** gelten, und zwar dem ihr innewohnenden Geiste, und ihren Beziehungen nach aufsen, dann der **persönlichen Bethätigung der einzelnen Lehrer,** und zwar als Erzieher, und als Lehrer.

I. Bemerkungen zur Pflege des Wahrheitssinnes durch die Schule als Anstalt.

A. Durch den allgemeinen Geist derselben.

1. Das Moment der jugendlichen Frische. Es ist fast nirgends versäumt worden auszusprechen, daſs die Erziehung zum Wahrheitssinn von der Erziehung zur Sittlichkeit überhaupt nicht eigentlich zu trennen sei, daſs die Unwahrheit die gewöhnliche Begleiterin anderer Unsittlichkeit, daſs die Stärke des Wahrheitssinnes gewissermaſsen ein Gradmesser für den sittlichen Zustand überhaupt sei. Indes nicht nur mit anderen rein sittlichen, sondern auch mit gewissen physischen oder höchstens physisch-moralischen Eigen-

schaften steht jener Sinn im Zusammenhang, und wenn in verschiedenen Gutachten mahnend hingewiesen wird auf England, wo grade die Lüge dem Knaben als besonders verächtlich gelte, so könnte die Beobachtung just der englischen Jugend zugleich zeigen, wie der Wahrheitssinn in enger Verbindung steht mit jugendlicher Frische, mit unbefangener Daseinslust, mit Kraftgefühl und Mut, mit Selbstbewufstsein und Selbstvertrauen. (In der dem Referat für Barmen R. beigegebenen „Zusammenstellung“ des Direktors ist Ähnliches hervorgehoben.) Das sind an sich keine idealen Mächte; ihr ideales Fundament hat die Wahrheit immer auf wesentlich religiösem Boden, in heiliger Scheu, in pietätvoller Hingabe, in dem Bedürfnis innerster Harmonie; aber jene Dinge sind thatsächlich doch viel sicherere Bundesgenossen oder Quellen der Wahrheitsliebe, als die mehrfach geforderten Vorstellungen über die Notwendigkeit derselben zum Bestehen eines gedeihlichen Zusammenlebens, oder auch über die schliefsliche Fruchtlosigkeit trügerischer Versuche, oder gar über die „Schönheit der Tugend“. Der Referent für Sobernheim P. erwähnt der Erfahrungsthatsache, dafs kränkliche und schwächliche Knaben zur Unwahrheit besonders zu neigen pflegen, und bezeichnet das als nicht zufällig; schon von dieser Beobachtung aus denn mufs man zu jenem Gesichtspunkt gelangen. Ob unsere höhere Schulerziehung ihrer ganzen, historisch gewordenen Art nach die kräftige Entwickelung jener Eigenschaften nahe legt, darf man bezweifeln. Ich meinerseits kann nicht umhin zu finden, dafs unsere Zöglinge, wenn sie auch nicht früh blasiert sind im Sinne der übersättigten Genufssucht (denn das ist ja wohl seltene Ausnahme), doch frühzeitig aufhören, die echte Knabenlebendigkeit, die echte Frische des ganzen Wesens zu zeigen. Dafs auch die Leibesübungen in Betracht kommen, wo es sich um Entwickelung eines mutigen Wahrheitsgeistes handelt, führt der Referent für Hedingen B. an; und wenn dieselben eine immer sicherere und wesentlichere Stellung in unseren Erziehungsplänen erhalten, wenn es gelingt, mit der Disciplin der Riege auch die freie Lust des turnerischen Spiels zu verbinden und namentlich auch die erwachseneren Schüler für freiwilliges, erfrischendes und anregendes Spiel zu gewinnen, so ist meines Erachtens, wie weit dies auch vom Gegenstand unseres Themas abzuliegen scheint, doch auch für jenes hohe Ziel etwas Wichtiges erreicht. Im Stillen hoffe ich, dafs etwas kürzere Lektionen bei verlängerten Erfrischungspausen (zugleich mit manchen anderen, grade das körperliche Gedeihen unserer Schüler bezweckenden äufseren Einrichtungen) auf dem Programme der Zukunft stehen, und bin überzeugt, dafs davon auch Geist und Seele Gewinn haben werden.

2. Das Moment der Freiheit. Und weil es ja überhaupt (wie denn auch wiederholt ausgesprochen wird) die Luft der Freiheit ist, in

welcher auch der Wahrheitssinn sein bestes, sein natürliches Gedeihen findet, so soll nicht bloſs der einzelne Pädagog sich hüten, Gebote und Verbote in beliebigem Maſse zu häufen, sondern es wird auch die gesamte Schulerziehung sehr darauf bedacht sein müssen, dasjenige Maſs von Freiheit voll bestehen zu lassen, welches die unabweisbaren Anforderungen der individuellen Zucht einerseits und der Massenerziehung andererseits ermöglichen. Denn den Schülern einzuschärfen, wie z. B. der Referent für Hedingen G. an sich recht gut vorschlägt, daſs die Lüge von Aristoteles ein nur Sklaven eigenes Laster genannt werde, ist natürlich noch wenig: aber diese tiefe Wahrheit und ihre Konsequenzen selbst recht ins Auge zu fassen, das ist, worauf es für uns ankommt. Alle die einzelnen Vorsichtsmaſsregeln und alle pädagogische und didaktische Kunst zur Vermeidung oder Aufdeckung der Einzellüge oder zur Bewältigung des Lügengeistes sind doch nur gleich den Bemühungen des Treibhausgärtners, dem die Blume nicht unter freiem Himmel wächst. Das Wort „Wahrheitssinn“ ist in den verschiedenen Referaten mannigfach aufgefaſst und definiert worden; ich möchte es nicht durch ein graduelles Verhältnis zu „Wahrheitsliebe“, „Wahrhaftigkeit“ bestimmen; es bedeutet wenig oder viel, je nach dem Grade der Entfaltung. Es giebt in der Welt nicht bloſs verlogene Sklaven und wahrhaft freie Männer: zwischen beiden drängt sich die groſse Schar der subalternen Naturen; diese können sehr zuverlässig und ehrlich sein, aber erst bei dem, der eine eigene, selbständige Meinung zu bilden und zu vertreten wagt, ist der Wahrheitssinn wahrhaft entwickelt. Natürlich ist das die Sache von Männern; allein die entscheidenden Antriebe zu dieser oder einer entgegengesetzten Entwickelung werden doch in der Jugend- und Schulzeit bereits gegeben. Sofern diese Betrachtung sich auf den Unterricht mit bezieht, wird ihrer später noch zu gedenken sein.

3. Das Moment des Idealismus. Noch einer anderen Seite möchte ich zunächst gedenken, nach welcher, wenn der Zusammenhang auch weniger unmittelbar erscheint, das Gedeihen des Wahrheitssinnes durch den allgemeinen Geist der Schule gefördert oder gehemmt werden kann. Es handelt sich darum, ob durch Utilitarismus oder Idealismus die Zwecke des Lernens bestimmt werden. Im allgemeinen dürfen nun grade in dieser Hinsicht unsere Schulen mit Genugthuung auf sich selbst blicken, und es tragen sogar diejenigen höheren Lehranstalten, bei welchen nach Namen oder ursprünglicher Bestimmung am ersten an praktische Bedürfnisziele zu denken ist, in Wirklichkeit doch ganz vorwiegend idealistischen Charakter, der durch die dem deutschen Lehrerstande bis jetzt natürliche Richtung (wie manche glauben, sogar mehr als gut ist) bedingt ist. Es ist im Grunde doch offenbar auch für die Entwickelung des Wahrheitssinnes ein wichtiger Unterschied,

ob schon dem Schulzögling als Ziel seines Erkennens das Wissen selbst, ob ihm Bildung als Selbstzweck vorschwebt, oder ob seine Bemühung ihm als Mittel zu Ehre und Auszeichnung oder als eine Art praktischer Kapitalanlage zu künftiger Verwertung im Leben erscheint. Zunächst scheint ja — wofern diese Unterscheidung festzuhalten ist — nur dem intellektuellen Wahrheitssinn jene Richtung zu gute zu kommen; aber der Zusammenhang zwischen diesem und dem (begrifflich verschiedenen) ethischen wird in der Praxis doch nahe genug liegen, und umsomehr, je weiter die Entwickelung der Persönlichkeit vorschreitet. Und können es auch erst die oberen Unterrichtsstufen sein, auf welchen jener Geist des Unterrichts wirksam wird, so vermindert das ja nicht die Wichtigkeit des Gesichtspunktes. — Nicht in seiner Absolutheit freilich ist der idealistische Charakter unseren Schulen verblieben: ein gewichtiger Abzug wird ihnen durch die immer mehr in den Vordergrund tretende Einrichtung der staatlichen Berechtigungen, die sich an verschiedene Stufen der Schulcarrière knüpfen. Indessen darauf darf ich nur hindeuten, denn nähere Erörterung würde die Schranken des Themas überschreiten, und an dem für jetzt Unerschütterlichen zu rütteln, hätte keinen Zweck. Gesagt sei es nur, daſs das Folgenschwere, welches sich für die einzelnen Persönlichkeiten an die Erreichung bestimmter Stufen anheftet, wohl imstande ist, jenen Vorzug, den wir mit unserem specifisch deutschen Bildungsideal vor unseren, persönliche Ehre oder materiellen Erfolg suchenden Nachbarn haben, in erheblichem Umfang doch zu einem illusorischen zu machen. Daſs wir also diesen accidentellen Zielen nicht mehr dienen, als notwendig ist, und unseren immanenten Zielen treu bleiben soweit es möglich ist, halte ich für eine freilich nur sehr allgemeine, aber darum doch hinlänglich wichtige Mahnung.

B. Durch Pflege der Beziehungen nach auſsen.

1. **Zur Familie.** Wenn ich hiernach auf die Beziehungen der Schule nach auſsen hin zu reden komme, so handelt es sich mir um einen engeren und zugleich einen weiteren Kreis, um das Verhältnis zur Familie nicht bloſs, sondern auch zur Öffentlichkeit überhaupt. Das erstere bildet einen der Punkte, in welchem die Referate eigentlich am weitesten auseinandergehen. Natürlich nicht in dem Axiom, daſs dieses Verhältnis gut sein, daſs möglichste Identität der Prinzipien und möglichstes Zusammengehen der Methode da sein müsse, wenn auch die Erziehung zum Wahrheitssinn gelingen solle. Aber schon darin gehen die Gutachten auseinander, daſs die einen der Familienerziehung ausgesprochener- oder wenigstens angedeutetermaſsen die Hauptschuld an der so gewöhnlichen Unwahrhaftigkeit zuschreiben, die anderen sie relativ freisprechen. Dann aber namentlich

darin, daſs die einen, gegen vornehme Zurückgezogenheit der Schule protestierend, eine möglichst energische Einwirkung der Lehrer auf die Familien fordern (bis zu Strafpredigten, wie ein Referent andeutet), die anderen vor jedem eifrigen Aufsuchen dieser Beziehungen warnen. Mehrfache Modalitäten liegen in der Mitte. Soviel nun steht fest: für jetzt werden die freiwilligen Besuche der Lehrer im Elternhause vielfach als Kontrollversuche, als Hausvisitationen, oder aber auch als klientenhafte Huldigungen aufgenommen; die Besuche der Eltern bei den Lehrern erfolgen im ganzen nicht häufig, von denjenigen, die derselben am meisten bedürften, am seltensten, und fast immer nur mit bestimmter praktischer Absicht, um einen Druck zu üben nach dieser oder jener Seite hin; das Zusammentreffen endlich an dritten Orten kann als zu sehr vom Zufall abhängig nicht viel in Betracht kommen. Wenn das Verhältnis nun also der Vervollkommnung aufs Entschiedenste bedarf, so wird sich doch das „Wie“ nicht in zwei Worte kleiden lassen. Nach der dienstlichen Stellung, dem Alter, der persönlichen Würde der Lehrer, nach dem Bildungsgrade und dem sittlichen Tone der Familie, nach dem allgemeinen örtlichen Geiste, nach der zufälligen Beziehung der Personen wird die Verbindung verschieden zu suchen und zu pflegen sein: keine Art aber scheint mir prinzipiell ganz ausgeschlossen, selbst nicht — wenn sie eben realisierbar ist — die vom Hauptreferenten zurückgewiesene „reformierende Einwirkung.“ Gesucht aber und gepflegt muſs die Verbindung werden, denn in dem „Doppelleben in Schule und Haus“, wie das Protokoll von Remscheid R. sich ausdrückt, sind ja vielleicht die allermeisten Anlässe zur Unwahrhaftigkeit der Schüler enthalten, von groben Täuschungen bis hinab zu den so alltäglichen vorteilhaften Interpretationen, die der Knabe von den Urteilen und Vorkommnissen der Schule zu Hause giebt.

2. Zur Öffentlichkeit überhaupt. Die Stellung der Familie zur Schule hängt aber ihrerseits sehr wesentlich ab von dem inneren Verhältnis, welches zwischen dem „Publikum“, der Gesellschaft überhaupt, und der Schule obwaltet. Wer von uns nicht in der hermetischen Abgeschlossenheit der Gelehrtenstube atmet, sondern Beziehungen zur Welt, zur Gesellschaft pflegt, der weiſs, daſs, so hohen Wert auch das deutsche Volk auf seine Schulen zu legen scheint, so wenig ideal doch in den einzelnen Fällen die Stellung der Schule der Öffentlichkeit gegenüber zu sein pflegt. Das Vertrauen in die wirklich überlegene, technisch sichere, unanfechtbare Leitung der Erziehung und des Unterrichts ist beim Publikum doch auf Schritt und Tritt zu vermissen. Geringschätzung der Persönlichkeiten der Erziehungsbeamten gegenüber anderen, nicht allzu verschiedenen Berufsarten ist alltäglich. Am ersten wird noch das gelehrte Wissen anerkannt, das pädagogische Können selten. Daſs gegenüber dem von den Erziehern geübten

weitgehenden Zwange die Versuche der jungen Generation zur Lockerung der Bande durch mannigfachen Trug nur eine Sympathie verdienende Geltendmachung eines Menschenrechts sei, ist doch eigentlich die Grundanschauung, welche ganz weite, an sich nicht tiefstehende Kreise erfüllt, und welche der Jugend selbst gegenüber nicht zurückgehalten zu werden pflegt. Wir müssen ja nun hoffen, daſs, was da noch unvollkommen ist, mit der Zeit vollkommener werde. Die höheren Schulen sind namentlich seit einigen Jahrzehnten über weite Kreise verbreitet, deren Bevölkerung sie innerlich groſsenteils noch fremd geblieben sind. Indes versäumt darf doch nicht werden darauf hinzuweisen, mit welcher Sorgfalt der höhere Lehrerstand seinerseits auf Eroberung dieses Terrains bedacht sein muſs. Und zwar wird dieses fehlende Vertrauen nicht auf rein idealistischem Wege gewonnen! Bürgerliche Solidität, Diskretion des Auftretens, gesellschaftlicher Takt, und, ich muſs so sagen, eine gewisse Vornehmheit muſs errungen und allerwärts bethätigt werden, wenn auch die amtliche Thätigkeit sich einer solchen Unnahbarkeit für die öffentliche Kritik erfreuen soll, wie die anderer Stände ist, und wie sie wünschenswert wäre. Diese öffentliche Hochschätzung aber ist (und deshalb habe ich hier davon zu reden) die Basis für das Vertrauen der einzelnen Familien und auch für das der heranwachsenden Zöglinge selbst, und der Besitz jenes hochachtungsvollen Vertrauens im allgemeinen ist ein ebenso notwendiges Erfordernis für das rechte Autoritäts- und Pietätsverhältnis, wie die Korrektheit, deren sich der einzelne Lehrer dem einzelnen Schüler und der Klasse gegenüber befleiſsigt. (Scheinbar vom entgegengesetzten Standpunkte aus, in Wirklichkeit aber vielleicht doch ähnlich, sieht der Referent für Remscheid R. die Sache an, indem er sagt: „Es wird die Zeit kommen, in welcher auch der Lehrerstand dieselbe äuſsere Stellung einnehmen wird, wie andere ihm durch Vorbildung und durch das Maſs der an sie gestellten Anforderungen gleichgestellten Berufsklassen. Und von diesem Zeitpunkt ab wird auch der pädagogische Takt etc. Gemeingut des Lehrerstandes sein.“)

Anhang. Die öffentlichen Prüfungen. Bei dieser Gelegenheit sei anhangsweise des Hauptmittels gedacht, durch welches der Öffentlichkeit eine gewisse Kenntnis der Schule als solcher ermöglicht werden soll. Es sind dies die öffentlichen Prüfungen. Vom Herrn Referenten abweichend, aber in Übereinstimmung mit verschiedenen Gutachten, muſs ich meinerseits mich gegen das Fortbestehen dieser ganzen Institution aussprechen. Nicht bloſs weil sie, um an eben Besprochenes anzuknüpfen, für den Lehrer demütigend sind, nicht bloſs weil sie weder von den Kenntnissen der Schüler noch von dem regulären Tone des Unterrichts ein Bild geben, sondern auch weil sie in der Praxis zu kleineren oder gröſseren Unredlichkeiten doch immer wieder verführen werden. Soll den Eltern oder überhaupt den Interessenten

und Urteilsfähigen ein Einblick in Stand und Wesen der Schulerziehung ermöglicht werden, so müſste meines Erachtens ein anderer Weg dazu gefunden werden: jener weist in vergangene Zeiten und überwundene Verhältnisse zurück.

II. Bemerkungen zur Pflege des Wahrheitssinnes durch die persönliche Bethätigung der einzelnen Lehrer.

A. In der Sphäre der Erziehung.

1. Pflege der Gemütsbeziehungen. Ich gehe nun über zur persönlichen Bethätigung der einzelnen Lehrer. Wie das gesamte Verhalten und Wesen des Lehrers den Schülern gegenüber sein müsse, damit das Verhältnis, wie im allgemeinen ein möglichst günstiges, so insbesondere auch im Hinblick auf unser Thema fruchtbares sei, damit beschäftigen sich natürlich fast alle Referate. Es entsteht nun da namentlich durch Negation und Abstraktion ein Lehrerideal, das in einer gewissen jenseitigen, dem Menschlichen fast entrückten Sphäre schwebt. Die vollständigste Gleichmäſsigkeit der Stimmung, die allseitigste Selbstzucht in Miene und Wort, ein immer gleicher milder Ernst, das Erhabensein über Affekte, die absolute Weisheit mit einem Worte sollen — neben Geistesklarheit, Wissen, didaktisch-technischer Sicherheit — von ihm gefordert werden. (Keine Scherzrede will ein Referent dem Lehrer den Schülern gegenüber gestatten, kein Backenstreich soll nach einem andern auch im schlimmsten Falle Zorn beim Lehrer verraten.) Es ist sehr gut, daſs jeder sich im Spiegel des Ideals von Zeit zu Zeit beschaue, und wenn ein Lehrer nach jedem Tage, ja nach jeder Unterrichtsstunde eine kleine Selbstprüfung und Kritik vornimmt, so halte ich das für nicht viel mehr denn Schuldigkeit. Aber da doch die moralischen Kräfte dem Lehrerstande schlieſslich nicht in vollerem Maſse zuerteilt sind als anderen Berufsklassen, und die Schwierigkeiten und Versuchungen in der Amtsführung gewiſs nicht geringer sind, so bleibt jenes Ideal ja wohl stets in unerreichter Ferne. (Eine gelungene Aufzählung der verschiedenartig unvollkommenen Lehrernaturen giebt das Referat für Emmerich G.) Alle trefflichsten Lehrer, die ich meinerseits kennen gelernt, hatten auch recht erhebliche Mängel oder Einseitigkeiten; ich bezweifle überhaupt, ob es hervorragende Tüchtigkeit ohne Einseitigkeit giebt. Aber ich bezweifle sogar, ob das Erhabensein über alle Affekte für des Lehrers Verhältnis zum Schüler unbedingt das Ersprieſslichste ist. Grade das jugendliche Gemüt bedarf der Erscheinung des Gemütslebens, wenn die gegenüberstehende Persönlichkeit nicht eine kalt-fremde bleiben soll. Die Referenten wollen meist, daſs der Lehrer des Knaben Liebe gewinne, indem er ihm die Überzeugung beibringe, wie viel Gutes derselbe von ihm empfange. Die Liebe aber, von deren Dasein

erst durch Reflexion über die Wohlthaten eine Überzeugung gewonnen werden könnte, wird dem jüngeren Schüler wenigstens überhaupt nicht fühlbar. Auch die Liebe des Vaters, die den Sohn an ihn kettet, ist nicht die der Wohlthaten, sondern der unmittelbaren Herzensöffnung. Und so denke ich denn, daſs der Lehrer, welcher als fühlender und auch erregbarer Mensch den Zöglingen nahe tritt, welcher nicht nur trotz seiner, sondern mit seinen — natürlich nicht unedlen — Affekten einen Gemütsrapport mit den Schülern herzustellen vermag, trotz eventueller Inkorrektheiten im einzelnen einen mindestens ebenso sichern und heilsamen Einfluſs zu üben vermag als der geschilderte Idealmensch. Daſs grade ihm gegenüber am ersten Hingabe, Vertrauen, Offenheit, Durchsichtigkeit vorhanden sei, glaube ich stets beobachtet zu haben und behaupten zu dürfen.

2. Gerechtigkeit des Urteils. Von den vielseitigen Beziehungen nun, die im einzelnen zwischen Lehrer und Schüler grade auch für die Entwicklung des Wahrheitssinnes in Betracht kommen, möchte ich nur eine meinerseits noch berühren. Dies ist die Beurteilung, welche den Leistungen des Schülers durch den Lehrer zu teil wird. Eine groſse Menge von Unrecht geschieht für das Gefühl der Schüler durch übereilte Beurteilung und oberflächliche Censierung. Was die Censuren angeht, so betont es ja der Hauptreferent (in Anlehnung an Hedingen G.), wie viel gewissenhaft abwägendes Nachdenken darauf verwandt werden sollte. Derselbe, vielfach originale Berichterstatter für Hedingen dringt allerdings auch darauf, daſs die Censur-Prädikate auf eine ganz untrügliche, d. h. schematische Weise gewonnen werden sollen, wohin ihm nur wenige folgen werden. Aber daſs es bei der gewöhnlichen Praxis vielfach nicht vermieden wird, den Schüler der empfangenen Censur gegenüber verständnislos dastehn zu lassen, diesen Übelstand möchte ich doch auch noch ausdrücklich betonen. Es wird dieser Fehlgriff namentlich dann nicht vermieden, wenn die Prädikate nicht vor dem endgültigen Niederschreiben wiederholt in verschiedenen Stimmungen (wer hätte die nicht!) geprüft und wenn die der verschiedenen Schüler nicht sorgfältig unter einander verglichen werden. Er kann aber auch dann nicht vermieden werden, wenn die Zahl der Prädikate eine zu geringe ist, wenn z. B. nach dem vorgeschriebenen Schema und dem Stande der Leistungen das eine Prädikat „genügend“ ohne Modifikation für die Hälfte oder drei Viertel der Klasse in Anwendung kommen muſs, während die so Beurteilten doch nach ihrem eigenen Gefühl wie auch thatsächlich weit von einander abstehn. — Auſser den Zeugnisprädikaten aber empfängt der Schüler ja im ganzen Laufe des Jahres tagtäglich Urteile, namentlich mündliche, von seiten der verschiedenen Lehrer. Daſs man bei diesen letzteren sich vielfach zu sehr gehen läſst, ist wohl nicht bloſs meine Überzeugung. Bloſse Eindrücke

werden als Facta ausgesprochen, Verstimmung läſst die Tadelsprädikate in Superlative emporschnellen, von den so häufig vorhandenen zufälligen Schwierigkeiten der häuslichen Verhältnisse, des körperlichen Zustandes, auch der einseitigen Anlage, ist keine Kenntnis vorhanden. Ja, grade über diesen letzten Punkt, das Fehlen oder Vorhandensein bestimmter Anlagen, hat der Lehrer oft nach jahrelangem Verkehr mit den Schülern keine bestimmte Vorstellung, und doch ist, um nur eins hervorzuheben, z. B. der Unterschied im Tempo der Gedächtnisarbeit ein so enormer, daſs von der individuellen Beschaffenheit des Schülers keine Notiz zu nehmen hier oft mit Härte, mit Ungerechtigkeit gleichbedeutend ist. In den konferenzmäſsigen Schüler-Besprechungen hört man von gleichzeitigen Lehrern nicht selten die widersprechendsten Auffassungen derselben Persönlichkeit äuſsern, und ein zufälliger genauerer Einblick in das Wesen und die Umgebung eines einzelnen Schülers kommt diesem wie ein besonderer Glücksfall zu gute. Derartige Konsequenz aber darf die Aufgabe der Massenerziehung doch nicht haben, und ich wiederhole, daſs meiner Überzeugung nach hier eine Hauptquelle des Übels liegt, wenn die Schüler kein rechtes Vertrauen in die Gerechtigkeit, Liebe und Wahrhaftigkeit der Lehrer hegen.

Anhang. Der Einklang des Kollegiums. Auch abgesehen von der unsichern Fundamentierung vieler Einzelurteile entsteht für den Schüler die Gefahr des Miſstrauens in die Absolutheit der Normen und Urteile durch die Mehrheit der auf ihn einwirkenden Erzieher. Denn nach der unvermeidlichen Ungleichheit der Naturen der Lehrer treten den Schülerindividuen mehr oder weniger ungleichartige Ansprüche, Urteile, Maſsstäbe entgegen, und es entsteht hier die so gefährliche, aber leider fast ganz allgemeine (auch den Familien sich mitteilende) Anschauung von Gunst und Ungunst, Zuneigung und Abneigung der verschiedenen Lehrer gegenüber den verschiedenen Schülern. Die Einzelreferate haben leider vielfach auf das Hervortreten krasser Divergenzen, selbst offener Polemik der Kollegen hinzudeuten, und niemals kann die Angleichung der Naturen an einander oder an gegebene Normen eine vollständig ausreichende sein. Damit aber das Mögliche geschehe, genügt es nicht, daſs jeder Einzelne den Willen und die Kraft habe, der Einheit des Organismus beständige und nicht leichte Opfer zu bringen und sich in strenger Zucht zu halten, wo sein Empfinden ihm Widerspruch gegen Maſsregeln, Auffassung und Richtung der andern eingeben will, sondern es muſs Austausch, Vergleichung, Abwägung der Urteile ausdrücklich als wichtige Aufgabe erkannt werden, und ich meine, daſs in Analogie der Fachkonferenzen eine andere, im Schoſse des Ganzen vorhandene Einheit zu lebendigerer Wirksamkeit erweckt werden könnte: nämlich die Genossenschaft der Klassenlehrer, geschart um den Ordinarius.

Soweit meine Kenntnis der Thatsachen geht, ist die Stellung des letzeren bisjetzt nicht so fruchtbar als sie der Idee der Institution nach sein könnte.

B. In der Sphäre des Unterrichts.

1. Die Forderung der Klarheit. Dies sei mein Beitrag zur Frage nach der besten Gestaltung des Autoritäts- und Pietätsverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling. Es bleibt mir übrig, der Verwertung des Unterrichts für das Ziel unseres Themas einige Reflexionen zu widmen. Indem ich mit dem Referenten die Unterscheidung zwischen intellektuellem und ethischem Wahrheitssinn mache, bin ich wohl auch darin mit ihm einer Ansicht, daſs für die Entwicklung des letzteren durch den Unterricht weit weniger die stofflichen Gelegenheiten in Geschichte, fremder und deutscher Lektüre etc. ins Gewicht fallen, als vielmehr die allgemeine sittlich hebende Wirkung der Studien überhaupt. Was den intellektuellen Wahrheitssinn betrifft, der hier natürlich vorwiegend in Betracht kommt (und dem einzelne Gutachten fast ihren gesamten Raum widmen), so wird von mehreren auf dessen Pflege in dem Sinne gedrungen, daſs die absoluteste Klarheit und Faſslichkeit alles Vorkommenden selbst für die schwachen Schüler nicht nur die erste Bedingung, sondern den entscheidenden Wert des Unterrichts ausmache. Von einer Seite (Hedingen G.) wird verlangt, daſs zur Klärung der Intelligenz die Operation des durchgeführten Syllogismus möglichst den Unterricht durchdringe und daſs z. B. schon der Sextaner stets sagen soll: „Die Männernamen auf a sind masculina; poëta ist ein Mann; also ist poëta ein masculinum.“ Und so weiter. Die Forderung der Präcision des Ausdrucks führt dann mehrere Referenten zu einer Polemik gegen die Duldung des Rhetorischen. Hier nun liegt, glaube ich, doch eine Gefahr für Unterricht und Erziehung nahe, welche trotz der dem Wahrheitssinn gebührenden Rücksicht als solche ins Auge gefaſst werden muſs. Die Sache liegt für untere und obere Stufen nichts weniger als gleich. Wenn die Empfänglichkeit für das Rhetorische und die Neigung zu demselben eine charakteristische Eigentümlichkeit der Altersstufe unserer Oberklassen ist, so ist dieser Eigentümlichkeit natürlich entgegenzutreten, sobald sie sich als Phrasentum dokumentiert, Überschwänglichkeiten und Übertreibungen in den Äuſserungen der Schüler, also namentlich in Aufsätzen, sind treulich zu korrigieren, und die Superiorität eines maſsvollen Urteils ist zum Bewuſstsein zu bringen. Andererseits aber ist die Neigung zu rhetorischer Steigerung eben die noch ungeschickte und ungestalte Äuſserung des Gefühlsaufschwungs, der dem Jünglingsalter angehört, und den bis zu wirklichem Schwung der Seele, zu Begeisterungsfähigkeit und Idealismus zu erheben und zu veredeln die vornehmste Aufgabe der Erziehung ist. Es findet hier allerdings halb und halb eine Entwickelung von auſsen nach innen statt, die schwungvollen Empfin-

dungen sind zunächst noch wesentlich entliehen, noch halb fremd, und werden erst später echtes Eigentum; aber darum dürfen sie nicht mit kalter Hand hinweggerissen, nicht mit ironisch-nüchternem Wort hinweggescheucht werden. Erhebt man gegen Aufsätze in fremden Sprachen (bei denen es ja von vornherein vielmehr Zweck ist, in dem fremden Idiom Worte machen zu lernen als Gedanken darzubieten) den Vorwurf der inneren Unechtheit, so könnte derselbe leicht auch auf den deutschen Aufsatz ausgedehnt werden, und würde da ungleich gröfseres Gewicht haben. Wer aber kann im Grunde verlangen, dafs alles wirklich selbstgedacht, wer entscheiden, ob alles selbstempfunden sei! Der Schreibende selber würde sich darüber täuschen. Wie viel von unsern Gedanken ist nicht Reproduktion, was von unseren Empfindungen nicht anempfunden? Themata also zu wählen, die zu hohlem Phrasentum leicht verführen, ist gewifs ein schlimmer Fehler; nichtigen Wortschwall ungerügt passieren zu lassen, desgleichen; aber dem Rhetorischen überhaupt entgegenzutreten, weil es noch ungeläutert, ungeschickt und unselbständig auftritt, halte ich für einen ebenso grofsen. Durch diesen würde wie durch jene die normale weitere Entwickelung der Persönlichkeiten gehemmt, auch in der Richtung des Wahrheitssinnes, der ja nicht blofs durch Gewöhnung genährt wird, sondern auch durch Begeisterung. Schliefslich wird beim gesamten Tenor des Unterichts alles darauf ankommen, dafs Pathos und Wärme nicht Verschwommenheit, aber auch die Präcision nicht platte Nüchternheit und öde Eintönigkeit werde.

2. Die Forderung des Positivismus im Verhältnis zu Kriticismus und Subjektivismus. Eine Reihe von weiteren Fragen knüpft sich zumeist an den Geschichtsunterricht an, doch so, dafs sie alles Verwandte, soweit es auch in andere Disciplinen reicht, mit berühren. Es wird mehrfach gefordert, dafs der positive Wissensstoff der Jugend übermittelt werde, und wo möglich durchaus nichts anderes. Wenn dabei im Anschlufs an die Überlieferung auch manches festgehalten würde, was die Kritik stark erschüttert habe, wenn Charakteristiken, Motive und Ereignisse in der Abrundung gegeben würden, die sie besonders greifbar und wirkungsvoll mache, so sei das immerhin viel besser als wenn vor der Jugend Kritik getrieben, dieselbe in Zweifel geworfen oder in Zweifeln gelassen werde. In einem Referat wird römische Geschichte im Anschlufs an Mommsen als abschreckendes Beispiel angeführt. In einem anderen wird gewünscht, dafs der Geschichtslehrer sich auf diejenigen Vorgänge beschränke, welche die sittlichen Zwecke der göttlichen Weltordnung zur Anschauung bringe. Auch andere noch deuten darauf hin, dafs hier das Walten der Vorsehung, oder die Nemesis gegenüber der Schuld, oder dafs die Herrlichkeit der Tugendgröfse vor allem zur Geltung gebracht werden müsse. Natürlich ist mit

dieser Steigerung des Positivismus derselbe thatsächlich doch bereits verlassen, und meiner Überzeugung nach läfst sich der letztere Modus wenigstens nicht ausführen ohne dafs dem Stoffe, der objektiven Wahrheit, Gewalt angethan wird; auch nicht ohne dafs das subjektive Wahrheitsinteresse des Schülers beeinträchtigt, er gelegentlich „verstimmt“ und von stillen Zweifeln erfüllt würde. Gewifs aber sind Zweifel, die sich nur im stillen regen, nicht zur Erledigung oder wenigstens zur Erörterung kommen, in diesem Entwickelungsstadium (ich mufs natürlich wieder an unsere Oberklassen, unsere Jünglinge denken) nichts Erfreuliches.

Die entgegengesetzte Richtung des Unterrichts würde sich nun charakterisieren entweder als Kriticismus oder als Subjektivismus. Wie in den Referaten doch auch diese Arten einigermafsen Empfehlung finden, so bin ich meinerseits nicht der Ansicht, dafs die eine wie die andere durchaus zu perhorrescieren sei. Wenn die erwachsenen Schüler eine Ahnung davon bekommen, was Wissenschaft ist, wenn ihnen gelegentlich gegenüberstehende Auffassungen mitgeteilt werden, eine Perspektive auf die Quellen eröffnet wird, wenn der Unterschied von historischer Legende und kritischer Forschung an diesem oder jenem Beispiel ihnen zum Bewufstsein kommt, wenn eine vorläufige Vorstellung gewonnen wird von dem unendlichen Gebiete des Erkennens und Suchens, welches jenseits des Schulwissens liegt, so dürfte das doch wohl der vollkommenere Zustand sein im Vergleich zu blofser treuer Übermittelung des Stoffes, die ja freilich auch ausreicht und mancher Orten ausreichen mufs. Auch für die, welche nachher nicht verwandten oder überhaupt höheren Studien sich widmen, ist es von hohem Werte, eine Ahnung und Anregung jener Art geschöpft zu haben, und Hochachtung vor der Wissenschaft ist doch wohl eine Seite des wahrhaft ausgebildeten Wahrheitssinnes. Was andererseits den Subjektivismus im Unterricht betrifft, so kann es ja eine grofse Anregung für den Schüler sein, wenn ihm der Stoff in der lebendigen Erfassung einer Persönlichkeit entgegentritt, und gelegentliche spätere Korrektur dessen, was einmal als richtig übernommen worden ist, kann ohnehin nicht ausbleiben. Natürlich aber darf nicht so viel zugestanden werden, dafs nicht das vornehme Streben nach Objektivität der Darstellung, namentlich der Darstellung der Gegensätze, stets fühlbar würde, und besonnenes Mafshalten mufs das Urteil des Lehrers stets charakterisieren. Dies wird mit Recht z. B. vom Referenten für Cöln R. hervorgehoben. Da jene Objektivität in den Parteigegensätzen der Gegenwart besonders schwer zu bewahren wäre, so wird, was viele Referate ausdrücklich betonen, hier vorwiegend Schweigen als Parole auszugeben sein.*)

*) Anm. Nicht empfehlenswert aber würde mirs erscheinen, eine allgemeine Verstimmung gegen die Gegenwart fühlbar werden zu lassen. Schwerlich wird der

Anhang. Nationalgefühl und Wahrheitssinn. Kein einziges der Referate, um auch das hier anzuknüpfen, spricht sich näher über die Pflege des Nationalbewuſstseins im Verhältnis zum Wahrheitssinn aus. Der Notwendigkeit der Pflege dieses Bewuſstseins wird als einer selbstverständliche Sache hier und da gedacht, und an und für sich scheint der Gegenstand ja auch zum Thema nur insofern Beziehung zu haben, als die Geradheit, die Treue und Wahrhaftigkeit auch als specifisch germanisches Tugendideal bezeichnet und empfohlen werden müssen. In der That wird ja ein solcher Appell an die Ehre des Bluts zu den Mitteln zur Kräftigung jenes Sinnes gehören und seine guten Früchte tragen können. Aber wir haben uns doch wohl noch in einem anderen Sinne mit diesem Punkte zu beschäftigen. Über die Bedeutung des eigenen Volkes in Geschichte und Gegenwart im Vergleich zu anderen sich in etwa zu täuschen, d. h. etwas übertriebene Vorstellungen zu hegen, ist für einen Knaben und am Ende für die meisten Angehörigen der Nation kein Unglück, und jedenfalls unvermeidlich. Aber eine geringschätzige, vielleicht höhnische Beurteilung anderer bedeutender Völker, ihres Charakters und ihrer Leistungen ist doch ein Übel, und ein auch an unseren Schulen sehr verbreitetes. (Um ein einziges Beispiel anzuführen: Daſs Riccaut de la Marlinière bei Lessing der wahre Typus der französischen Nation im Verhältnis zur deutschen sei, ist die Anschauung und Lehre nicht weniger Lehrer des Deutschen, die schlieſslich doch auf Unkenntnis beruht und nur verderblich wirken kann.) Unter den intelligentesten und besonnensten Gliedern einer Nation müssen doch zutreffendere Anschauungen, richtigere Kenntnisse und mehr Selbsterkenntnis zu finden sein, und die obersten Stufen unserer lernenden Jugend müssen bereits vor jenem vagen Hochmut bewahrt werden, der so weit geht, Eigenschaften wie Gewissenhaftigkeit, Gemütstiefe, ja Mut, Fleiſs, Ehrlichkeit, ja Gottesfurcht als mit dem deutschen Wesen so ziemlich zusammenfallend anzusehen. Nicht daſs unser Volk des nationalen Selbstbewuſstseins ermangele, wie so oft gesagt wird, ist der Übelstand, sondern daſs es hin und her schwankt zwischen Selbstvergötterung und Selbstverachtung, das ist das Unglück, oder viel-

---

Sinn des Schülers dem Lehrer dabei folgen, denn er ist jung, und kann die Gegenwart und Zukunft nicht anders denn als entwicklungskräftig und verheiſsungsvoll empfinden. Übrigens dürfte jene Anschauung auch nicht ihre Berechtigung haben. Daſs z. B. in unserer Zeit der Egoismus der Individuen und der Parteien, daſs die Lüge, die Phrase mehr Macht habe als zu einer andern, würde ich meinerseits leugnen. Phrase zumal ist nicht alles, was so empfunden wird. Was dem einen Ideal ist, ist dem anderen, weil es aber sein Ideal nicht sein kann, Phrase. Natürlich sind aber die Ideale überhaupt das volle Eigentum immer nur der wenigen, in deren Brust sie erwachsen sind, und die Majoritäten besitzen sie unter allen Umständen nur halbäuſserlich. Wenn dies als Abschweifung erscheint, so fühlte ich mich doch nach mehrfachen Äuſserungen meiner Vorlagen dazu gedrungen.

mehr die Unreife, die überwunden werden muſs. Eine ganz natürliche Konsequenz der Selbsttäuschung ist dann die durch wirkliche Berührung mit dem Auslande so leicht hervorgerufene Überraschung, Enttäuschung, nebst Selbstverspottung und Fremdenkultus. Dies Thema zu erörtern ist nicht ohne Peinlichkeit, aber bei Gelegenheit einer Diskussion des Wahrheitssinnes doch wohl nicht unangemessen. Daſs es nicht ganz leicht sei warme Anhänglichkeit, ja Begeisterung zu erwecken, ohne mit Urteil und Lob über das Ziel zu schieſsen, ist unverkennbar; aber eine Aufgabe ist das gleichwohl, und meines Erachtens eine praktisch sehr wichtige.

3. Die Behandlung des Zweifels. Schon mehr als einmal ist nun die Frage berührt worden, ob und in welchem Maſse von einer so zu sagen positivistischen Lehrweise zu kritischer Anregung fortgeschritten werden dürfe. Daſs erst dasjenige sichere Überzeugung des Menschen ist, was er durch den Zweifel hindurch sich erworben, was die Feuerprobe des Zweifels bestanden hat, ist ja logisch und praktisch gewiſs. Indessen der natürlichen Entwickelung in dieser Hinsicht vorzugreifen, muſs mit Vorsicht, ja mit heiliger Scheu vermieden werden. Dieselbe aber andererseits künstlich zu hemmen, wäre doch für den Wahrheitssinn im höchsten Maſse gefährlich. Übel ist es meiner Überzeugung nach um den Unterricht bestellt, in welchem kein Zweifel jemals sich losringt und zur Äuſserung kommt. Nicht minder übel aber um den, in welchem der Zweifel als solcher gerügt wird oder den Lehrer verstimmt oder verwirrt, oder in welchem er zu nur oberflächlicher Scheinerledigung kommt. Was nicht gelöst werden kann, werde als Problem anerkannt, und ohne Probleme würde ja das Wahrheitsstreben seiner mächtigsten Anregung entbehren. Das Suchen der Wahrheit, das Ringen nach Erkenntnis muſs, wie dem Lehrer, so schon dem (erwachseneren) Schüler etwas Ehrliches und Ehrwürdiges sein: in diesem Sinne muſs das ganze Erkenntnisstreben des Menschengeschlechts trotz aller seiner Irrgänge beurteilt werden. Indem die Schüler diese Richtung in dem Lehrer selbst verkörpert sehen, müssen sie sich ihm verbunden fühlen, und der Gegensatz, der an sich nun einmal oft peinlich werden muſs, der Gegensatz des Wissenden, des Entscheidenden, des Sittenrichters zum Unwissenden und Unterworfenen, wird nur in dem Maſse in ein innerlich befriedigendes Verhältnis aufgelöst, als der Schulmeister zum leitenden Studienfreund wird.

4. Besondere Ansprüche an den Religionsunterricht. Natürlich kommt jene Frage praktisch am meisten in Betracht beim Religionsunterricht. Ihm widmet jedes einzelne Referat kürzere oder längere Betrachtungen. Was dabei hervorgehoben wird und hervorzuheben ist, bezieht sich nun nicht bloſs

auf jenes Verhältnis von Überlieferung und Zweifel, sondern auch auf das von Erkenntnis und Gefühl und auf das von Glaube und Wissenschaft. Der Sinn der geäufserten Ansichten dürfte dabei thatsächlich noch viel tiefer verschieden sein als die Worte besagen. Die Schwierigkeiten sind hier — welche Concordienformel man auch finden und proklamieren möge — fast unendlich grofs, und sie werden die Weisheit der Besten noch lange Zeiten hindurch in Anspruch nehmen. Der vollkommene evangelische Religionslehrer (es liegen die Dinge ja für die beiden Konfessionen durchaus nicht gleich) wäre nach meiner Anschauung der, welcher sich gestatten dürfte, seinen Schülern (der obersten Stufe natürlich) auch divergierende Standpunkte, abweichende Glaubensbegriffe, auch Tendenzen und Ergebnisse der Kritik offen vorzuführen und dennoch ihnen den Idealismus einer echt religiösen Gesinnung zu wahren oder vielmehr zu befestigen, derjenige, bei dem die Äufserung frivoler Zweifel (denn auch solcher ist mit Recht mehrfach gedacht) eine innere Unmöglichkeit wäre, der aber ehrliche Fragen dem Ernste der Sache gemäfs zu lösen suchte, der die Unendlichkeit der wissenschaftlichen Aufgabe auch auf seinem Gebiete, die Pflicht der Forschung, die Berechtigung ehrlich erworbener Überzeugungen anerkännte und anerkennen lehrte. — Was im übrigen ein trocken verstandesmäfsiger Religionsunterricht und was ein rein gefühlsmäfsig erteilter schaden könne, wie jener das höchste Wahrheitsstreben unerregt lasse, dieser der unbewufsten oder bewufsten Heuchelei entgegentreibe, braucht nur angedeutet zu werden. — Das Verhältnis zu den heterogenen Disciplinen, den naturwissenschaftlichen insbesondere, erfordert Zurückhaltung und Takt von beiden Seiten. Wenn in einem Referate verlangt wird, dafs auch aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht die Hypothese durchaus verbannt sein solle, so wird schon durch den Dirigenten der Anstalt (Viersen B.) die Unzulänglichkeit eines solchen Unterrichts ins Licht gestellt; in Wirklichkeit ist es ja auch wohl die Furcht vor gewissen, fundamentale Artikel berührenden modernen Hypothesen, welche jene Polemik eingiebt. Hindeutungen auf gelegentliche Explosion krasser Differenzen von religiöser und naturwissenschaftlicher Weltanschauung sind nicht blofs theoretisch motiviert; und es kann kein Zweifel sein, dafs kaum eine schlimmere Anfechtung für den Wahrheitssinn unserer Jugend erwachsen kann, als wenn sie im exaktwissenschaftlichen und im Religionsunterrichte zweierlei Wahrheit als wahr empfangen soll, wobei nichts Besseres entstehen kann als frühzeitige Blasiertheit, oder aber jene „Überzeugungen“ und „Bekenntnisse“, die dem Menschen so lose anhaften wie ein umgeworfenes Kleid.

Anhang. Der Religionsaufsatz. Wenn nun aber die Pflanzung einer wirklich innerlichen religiösen Überzeugung für das Alter des Über-

gangs, in welchem sich unsere ältesten Schüler gerade befinden, überhaupt ungemein schwierig ist und die Kontrolle noch schwieriger, so scheint mir auch diejenige Art von Konstatierung derselben, welche nach der Anschauung mancher Referate durch den Religions-Aufsatz geschehen soll, eine bedenkliche Sache. Noch anfechtbarer freilich ist diese Einrichtung, wenn Gefühlsergiefsungen erwartet werden. Sofern es sich aber um Darlegung der wünschenswerten Orientierung auf dem Gebiete religiösen Wissens handelt, dürfte der Aufsatz weder das notwendige noch das beste Mittel bieten. Wenn auch gegen das Fortbestehen der mündlichen Religionsprüfung Bedenken geäufsert worden sind (so im Protokoll von M.-Gladbach G.), so ist hier eine angemessene und den Gefahren vorbeugende Handhabung jedenfalls ungleich leichter durchzuführen.

Schlufsbemerkungen. An letzter Stelle nunmehr der philosophischen Propädeutik zu gedenken (der ich, wenn angemessen betrieben, einen wertvollen Einflufs auf die Entwickelung des Wahrheitssinns zuschreiben mufs), unterlasse ich im Hinblicke auf die besondere Behandlung, welche diesem Gegenstande demnächst zu teil werden soll. — Und indem ich meine Bemerkungen hiermit abschliefse, empfinde ich sehr wohl, dafs sie grofsenteils nur Grenzgebiete des Themas berührten. Doch hatte ich eben blofs einen Nachtrag zu geben zu einer Hauptarbeit, deren Inhalt in fast allen wesentlichen Punkten ich nur zu acceptieren vermochte. Dem Hauptreferate mich so organisch anzuschliefsen als ich selbst wünschte, war mir schon durch äufsere Verhältnisse nicht vergönnt. Wenn ich zugleich bedaure, gar manchem, was in fast allen den Einzelreferaten mir trefflich gedacht und gesagt schien, nicht zu einer ausdrücklichen Würdigung haben verhelfen zu können, so werden alle wertvollen Erwägungen der einzelnen Herren Kollegen ja hoffentlich in unmittelbarer Weise der Jugend unserer Schulen zu gute kommen.

II.

Systematische Propädeutik.

Ist der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfnis und im Bejahungsfalle, wie wird derselbe mit Rücksicht auf die mannigfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmäfsigsten zu behandeln sein?

Referent: Gymnasialdirektor Lic. Dr. W. Hollenberg in Saarbrücken.
Korreferent: Gymnasialdirektor Dr. Schweikert in M.-Gladbach.

Referat.

Bevor ich in die specielle Erörterung eintrete, seien mir zwei Vorbemerkungen gestattet.

Die Einzelreferate über unser Thema zeigen grofse Verschiedenheiten der Ansichten und keinen sicheren Abschlufs im Gesamturteil. Das ist kein erwünschter Stand der Dinge.

Beunruhigend könnte er sein, wenn es sich um ein Lebensinteresse des Gymnasiums handelte. Aber da auch die Freunde der philosophischen Propädeutik dies nicht nachweisen, so können wir mit desto gröfserer Ruhe der Diskussion folgen. Sodann noch eins.

Es hat sich in den letzten sechzig Jahren eine grofse Litteratur über Berechtigung und Nichtberechtigung der philosophischen Propädeutik entwickelt; Stimmen von philosophischen Autoritäten und bedeutenden Pädagogen, Stimmen der Gesetzgebung, sodann Kollektivstimmen von Konferenzen, Kollegien etc. Dieses Material ist denn auch von den Referenten bald referierend, bald kritisch verwertet worden, wobei der schöne Artikel von Direktor Kern in Schmids Encyklopädie (VI) die besten Dienste gethan hat. Nicht ohne Interesse ist es nun, zu sehen, wie ganz verschieden die Lehren sind, welche von den Einzelnen jenem statistischen Material entnommen werden. Ein Referent hat wesentlich aus der kritischen Erörterung desselben die völlige Verwerfung der philosophischen Propädeutik deduziert, eine Menge anderer sind im Gegenteil durch jene Stimmen von der Un-

entbehrlichkeit der Disciplin überzeugt worden. Nur zum Teil liegt diese Differenz an den Zufälligkeiten des Materials selbst und der Benutzung. Die eigentliche Ursache derselben finde ich in dem unbefriedigenden Zustande der pädagogischen Wissenschaft und ihrer philosophischen Hülfswissenschaften, sowie der zu ihnen gehörigen Kunstlehren. Wer sich einmal umgesehen hat, was z. B. die Pädagogik gegenwärtig von der Seelenlehre wirklich benutzen kann, was wir etwa wirklich wissen über die Bildungsphysiologie der verschiedenen Lebensalter, was einem Knaben von 10, von 14 Jahren, einem Jüngling von 18 Jahren zuträglich, erreichbar, nötig ist und was nicht, wird überall auf völlige Unbrauchbarkeit der Wissenschaft stoſsen. Und doch wäre es grade für unser Thema wichtig, hierüber etwas Exaktes zu wissen. Ist es nun zu verwundern, wenn uns der Eine, ein praktischer Schulmann, der mit harten Köpfen zu thun hatte, von gewissen Abstraktionen sagt, sie seien für Primaner zu schwer, ein Anderer aber, dieselben seien zu leicht, zu wenig in die Tiefe gehend? Dürfen wir vernünftigerweise solche Vota für brauchbar erklären zu didaktischen Zwecken? Gehört nicht schon recht viel Klarheit innerhalb der bestimmten Wissenschaft dazu, um einzelne Stimmen, die gleichsam von auſsen, vielleicht als geniale Bemerkungen oder als Ergebnisse reicher Erfahrung ertönen, nur irgend wie richtig taxieren zu können?

Wir hier nun, die wir keine direkte Einwirkung auf die eigentliche pädagogische Wissenschaft zu üben haben, können nur praktische Gutachten geben aus unserer, wie auch immer gearteten, Erfahrung heraus. Vorläufig können wir aber aus dem gegenwärtigen Stande des Wissens, ohne unbescheiden zu sein, auch dies entnehmen, daſs wir diese unsere Erfahrungen anderen Urteilen unterzuordnen keine Veranlassung haben; auch nicht den Urteilen einiger Universitätslehrer, die unseren Unterricht hierin eher für schädlich halten. Wenn etwas darauf ankommen könnte, lieſse sich aus meiner Erfahrung jedem Zeugnis der Art ein fünffaches entgegensetzen von Seiten ehemaliger Schüler.

Ich glaube nicht weiter begründen zu müssen, warum ich Aussprüche von Autoritäten nicht geflissentlich herbeiziehe. Nur eine Ausnahme möchte ich hier in unserer Provinz ehrenhalber machen. Dr. Landfermann sagt ebenso kundig wie maſsvoll: .... „Es liegt an der Seltenheit der rechten Lehrer für diesen Gegenstand, an der Schwierigkeit, ihn mit der gründlichen philosophischen Bildung und zugleich mit der didaktischen Virtuosität, die grade ein einleitender vorbereitender Unterricht darin erfordert, zu behandeln. Muſs man anerkennen, daſs eine wahrhaft fruchtbare, anregende Behandlung desselben von groſsem Wert sein muſs, daſs namentlich ein Durcharbeiten der formalen Logik und geläufige Klarheit in ihrer Terminologie eine schwer zu entbehrende Vorbereitung für die akademischen Studien

ist, und daſs es nicht weise gewesen sein würde, Männern wie Hegel, dem jüngeren Fichte u. a., während sie als Lehrer an Gymnasien wirkten, die Thätigkeit nach dieser Seite hin zu verschlieſsen, so führt dies, zusammengehalten mit den faktischen Verhältnissen, dahin, denjenigen Anstalten, welche geeignete Lehrer für den Gegenstand besitzen, seine Betreibung zu gestatten . . . ., dagegen in Anstalten, wo die Bedingungen für das Gedeihen dieses Unterrichts nicht vorhanden sind, ihn von dem Lehrplan auszuschlieſsen."

Im Einklang mit der Fassung des dritten Thema, die überall auf die konkrete Form unserer Schulpraxis eingeht, sind die Referate und Konferenzverhandlungen ganz und gar durchzogen von den Rücksichten auf die Schwierigkeiten und Hemmnisse des Schullebens, während sie die prinzipielle oder normale Pädagogik wenig berühren. Obwohl wir nun daran festhalten, daſs ein groſser Unterschied besteht zwischen der prinzipiellen Didaktik, die sich sozusagen im widerstandslosen Element bewegt und der relativen, die mit den harten Dingen der Wirklichkeit ringt und oft Kompromisse zu schlieſsen hat, wollen wir doch zunächst stets das aufsuchen, was sich prinzipiell erledigen zu lassen scheint. Wenn uns die vorliegenden Materialien auch bald in die Ebene der Praxis hinabführen, so erlangen wir doch eher eine befriedigende Sonderung der beiden verschiedenen Partien der Frage.

I.

Die philosophische Propädeutik ein Bedürfnis.

Wir fragen also, ob sich aus der prinzipiellen Pädagogik, wie sie sich uns praktisch ergiebt, etwas für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik sagen läſst?

Nur um zu ermutigen, schiebe ich ein, daſs von den 28 Referenten der Gymnasien sich 23 für den Unterricht erklärt haben (82 Prozent), von 27 Konferenzen wie es scheint 22, oder, wenn Bedburg ausfällt, doch 21.

Eine prinzipielle Erwägung bringt nun in Erinnerung, daſs all unser Unterricht von Anfang an in den kleinen Pensen, in die er sich zerlegt, mehrere Operationen wiederholt, er bietet Thatsachen — sei es der Sprache, sei es der Natur —, sodann läſst er aus ihnen eine Regel, ein Allgemeines abstrahieren, und endlich wird diese Regel wieder auf verwandte Thatsachen angewandt. Gegenwärtig unterscheidet man genauer fünf Stufen, aber sie kommen auf dasselbe hinaus.

Man hat den Prozeſs auch so dargestellt. Unter den Vorstellungen, die sich in uns bilden, besteht nur kurze Zeit ein gewisser Gleichwert; bald treten einige Vorstellungen als ordnende und leitende auf. So herrscht die grammatische Regel, die wir in uns tragen, über unzählige Formen; das

physikalische Gesetz über unzählige Erscheinungen; das sittliche Gesetz setzt uns in den Stand, über eine Menge von Handlungen zu urteilen. Es ist Jedem offenbar, daſs ohne diese Organisation der gröſste Reichtum der Seele eine chaotische unbrauchbare Masse bleiben würde, unfähig, das Organ der Einsicht und des Willens zu werden.

Kurz, diese Operationen, welche die ganze Bildung der Intelligenz einschlieſsen, wenden wir Jahr aus Jahr ein an.

Der Abstraktionsprozeſs erfaſst die Dinge der Natur, noch mehr ergreift er die menschlichen Dinge, die Sprachen, das menschliche Leben und Ergehen in Vergangenheit und Gegenwart, das Kulturleben, die Litteratur und Kunst, die Welt des Religiösen. So tritt der Bildungsstoff, den wir für die allgemeine Kultur der leitenden Stände auswählen, bis zum 17., 18. Jahre in fortwährender Wiederkehr aller Denkoperationen an den Schüler, und zwar so, daſs, wie mehrere Referenten hervorheben, die Abstraktion fast immer sich noch nahe an den Stoff anlehnt. Der Schüler ist auf diese Weise logisch geübt, er denkt meist richtig, wo er überhaupt denkt; seine Aufsätze zeigen dasselbe, wenn die Gedanken des Aufsatzes wirklich seine Gedanken waren. Auch weiſs er Ethisches, wo es vorkommt, ganz gut zu würdigen, sei es im Leben, sei es in Dichtungen; auch ästhetische Reflexionen macht er, die nicht zu verachten sind. Auch psychologische Beziehungen sind ihm nicht unbekannt. Bei alle dem ist ihm aber von Logik, Psychologie, Ethik etc. nichts bekannt.

Nun trennen sich die Ansichten. Viele wollen hier, wo die Aufgabe des Gymnasiums offenbar so ziemlich gelöst ist, stehen bleiben. Das spätere Leben, sagen sie, möge das Reflektieren auf die geistige Thätigkeit hinzufügen, das Bewuſstsein der Gesetze, nach denen wir verfahren, kurz, das Philosophische.

Wir sehen wieder, daſs die Differenz in dieser Beziehung keine vitale Bedeutung hat, und doch ist sie nicht ganz unwichtig.

Denn die Theorie der Entwicklungsstufen, die ich hier in Übereinstimmung mit den meisten Referenten vertreten möchte, auch im Einverständnis mit Deinhardts Theorie, sagt weiter:

Wenn der Unterricht bis zum 17., 18. Jahre rechter Art war, wenn er die Vorstellungen, die er gewinnen lieſs, in fruchtbare Verbindung setzte und die Kräfte nicht durch Druck auf Leib und Seele schwächte, so entsteht bei normalen Verhältnissen ein Bedürfnis in dem Primaner, das wir ganz gut als ein philosophisches bezeichnen können. Er hat bisher den Gesetzen des Geistes gemäſs, aber unbewuſst gedacht, geurteilt, gefühlt. Jetzt will er den Schritt thun, den die abendländische Menschheit in Sokrates that. Er ist gewöhnt, überall Zusammenhang und Gesetz zu finden, so ist es ihm gewiſs, daſs es auch geistige Gesetze giebt, die ihn und Andere beherrschen. Ihre

Kenntnis, so hofft er, werde ihm auch gewisse Zweifel aufhellen, die ihm aus Lektüre und Umgang entstanden sind. Es scheint nun ratsam, daſs die Schule den Zögling in diesem Zustande nicht ohne Hülfe läſst und daſs sie ihm wenigstens zeigt, daſs solche Regungen philosophischen Triebes durchaus in Ordnung sind und eine vorläufige Antwort zu finden vermögen.

Was hier als thatsächlich vorhanden gesetzt wurde, entzieht sich wohl nur denen, die stets mit Externen zu thun hatten. Bei den Internaten und bei den eigenen Söhnen stellt sich die Thatsache leicht heraus; im Joachimsthalschen Gymnasium z. B. hatte ich reichlich Gelegenheit, darüber Erfahrungen zu sammeln, ebenso Kollegen wie Prof. Baumann, jetzt in Göttingen (Philosophie als Orientierung S. 71).

Auf diese Weise erhalten wir also eine einfache, aber zureichende Rechtfertigung unseres Gegenstandes; eine Rechtfertigung, die ihre Bedingtheit zugleich in sich schlieſst und die uns auch andere Begründungen der philosophischen Propädeutik besser würdigen lehrt.

So wird nicht selten und nicht ohne Recht den Gymnasien dieser Gegenstand der Universität wegen auferlegt, wiewohl viele Referenten gebührend betonen, daſs die Universitäten, denen keineswegs alle unsere Abiturienten sich zuwenden, für sich selbst sorgen mögen. Es wird wohl so sein, daſs die Universitäten in der philosophischen Unterweisung dasselbe Bedürfnis befriedigen wollen, das wir schon in der Prima wahrnehmen. Und es ist daher sehr begreiflich, wenn die Gymnasien ihren Unterricht als nützliche Vorbereitung auf die Universität auffassen, wie auf der anderen Seite die Universitäten, wenigstens ihre staatlichen Behörden, nicht gern auf die Propädeutik des Gymnasiums verzichten wollen.

Jedenfalls ist es ganz unthunlich, das Bedürfnis philosophischer Bildung dem angehenden Studenten zuzugestehen, dem Primaner aber abzusprechen.

Eine fernere Motivierung des in Rede stehenden Unterrichts liegt in dem Ausdruck Kerns (Grundriſs der Pädagogik S. 114), dem auch das Gymn. Wetzlar zustimmt, wonach das philosophische Interesse die Propädeutik erforderlich macht. Man will damit andeuten, daſs dieser Unterricht nicht die Philosophie selbst zum Gegenstand habe, sondern nur auf sie vorbereite. Gewiſs richtig. Doch ist der Ausdruck Interesse nicht von groſser Brauchbarkeit, denn nicht das Interesse ist das Erste und bewegt dann, die Vorstellungsreihe zu erstreben, sondern umgekehrt, die vorhandene Vorstellung, zweckmäſsig gebildet, erregt das Interesse.

Sodann wird in den Referaten vielfach zur Empfehlung des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik hervorgehoben, daſs gewisse logische Partien, wie die Lehre von der Division, Partition, Disposition für die Anfertigung deutscher Aufsätze sehr förderlich, ja unentbehrlich seien. Aus dieser praktischen Vorneigung erklärt sich auch die ungemeine Bevorzugung

der Logik vor der Psychologie. Wie deutlich wird daraus, dafs in unserer Gymnasialpraxis noch immer das Können, die τέχνη, das durchschlagende Moment ist! Da nun diese deutschen Specimina ihre Schwierigkeit haben, auch nicht in den üblichen Hülfsbüchern alle Themata im Voraus disponiert werden können, so wäre es dankenswert, wenn die Logik für Invention, Partition u. s. w. etwas leistete. Nun kann es zwar einer Sache nicht zum Vorwurf gemacht werden, wenn sie zugleich nützlich ist, doch möchte ich nicht dazu beitragen, den Begriff der philosophischen Propädeutik in dieser Weise zu fassen. Gewifs wird schon von Sexta an unzählige Mal ein Gedankenstoff zerlegt und wieder zusammengefügt, klassifiziert und definiert etc. Solche Übungen, die den Schülern so geläufig werden, erfahren durch die später hinzukommende logische und psychologische Theorie durchaus keine Zunahme an Gewandtheit und Fruchtbarkeit. Die Logik hat nur eine theoretische Tendenz, keine praktische, stilistische, rhetorische. Es giebt ja auch logikalische Übungen neben logischen. So würde es eine logikalische Übung sein, einen hypothetischen Ausdruck in einen kategorischen zu verwandeln, aus einem Satz durch Umstellung von S und P bei angemessener Beschränkung ein neues richtiges Urteil zu bilden, aus Mittelbegriff und *conclusio* den ganzen Schlufs zu vollenden u. s. w., aber diese logikalischen Übungen, die zeigen sollen, ob die gewonnenen Abstraktionen richtig verstanden worden sind, sind doch mehr schulmäfsige Nebensachen. Vor allem, sie ersetzen keinen anderweitig gesuchten schöpferischen Gedankengang über ein vorgelegtes Thema. Man kann darüber unsere guten Schriftsteller und Stilisten befragen.

Überweg citiert bei der Logik nach mittelalterlicher Distinktion die *logica naturalis*, die *logica scholastica docens* und die *logica scholastica utens*. In der ersteren naturwüchsigen Logik bewegt sich der Mensch von Hause aus und die meisten ihr Leben lang, die dritte ist die sogenannte Dialektik, welche die reifen Denker bei schwierigen Broblemen vor Irrtum behüten will. Von der mittleren, welche Überweg allein mit dem Namen Logik bezeichnen will, sollen unsere Primaner sich die Grundzüge abstrahieren. Wenn der Lehrer ihnen an Beispielen von Definitionen, Schlüssen, Divisionen etc. die logischen Gesetze entwickelt hat, so ist es damit noch nicht genug, sie werden neue Beispiele analysieren, mit Bewufstsein in sie eindringen, der Prozefs wird klarer erkannt. Aber sie thun nichts Neues, werden nicht produktiv. Wie die musikalische Theorie ein anderweitig strömendes Leben nicht ersetzt, sondern nur in der Darstellung kontrolliert, vor Fehlern behütet, so ist es mit der philosophischen Theorie überhaupt. Wem das zu wenig ist (Hedingen), der wird ganz mit Recht auf die philosophische Propädeutik verzichten, wie auf die Philosophie überhaupt.

Wenn ich vorhin sagte, daſs in der versuchten Ableitung des in Rede stehenden Unterrichts auch eine gewisse Bedingtheit desselben mit enthalten sei, so ist klar, daſs unter Umständen örtlich und zeitlich das vorausgesetzte Bedürfnis auch fehlen kann. Es giebt Zeiten, in denen eine ganze Nation einen stärkeren Trieb zur Philosophie empfindet. In solchen Zeiten, in denen gewöhnlich hervorragende Denker neue Bahnen versuchen, werden auch die Heranwachsenden in den höheren Ständen mit in die Bewegung gezogen, und man braucht dann nicht erst für die Propädeutik Ueberredungskünste aufzubieten. Wenn aber umgekehrt ein neuer vielversprechender philosophischer Versuch sich als Täuschung erwiesen hat, oder wenn Versenkung in die konkrete farbenreiche Welt der Dinge oder auch die Freude an dem Genuſs des Lebens eine ganze Zeit erfüllt, so tritt auch bei der reiferen Jugend das philosophische Bedürfnis zurück. Es kann dem Schulwesen nicht obliegen noch gelingen, so etwas zu ändern. Unter solchen Umständen konnte es Hülsmann sogar sittlich bedenklich finden, Jünglinge mit Zwang an eine Reflexion zu gewöhnen, die ihnen unnatürlich war. Jedenfalls leidet der Unterricht, von dem wir reden, in solchen Zeiten Not, es heiſst dann: „Kein Sinn dafür vorhanden." Dann erscheinen Verfügungen wie die Raumersche vom Januar 1856 und die unter dieser Stimmung Erwachsenen haben darunter noch lange zu leiden. Das ist der Lauf der Welt, aber es ist keine Instanz gegen die normale Auffassung unserer Disciplin.

II.

Die einzelnen Zweige der Propädeutik.

Es fragt sich, ob wir aus dem Bisherigen ableiten können, welche Teile der Philosophie auszuwählen sind, und welche Form der Unterricht anzunehmen hat.

Wir werden darauf keine durchschlagende Antwort finden. Sehen wir z. B. vom Klassenunterricht einmal ab; setzen wir den Fall, daſs ein strebsamer Primaner zu uns kommt, der für irgend eine Schwierigkeit, die seinem Denken aufgestoſsen ist, uns in Anspruch nimmt, so kommt nichts darauf an, ob sie aus der Religionsphilosophie, oder aus der Metaphysik oder aus der Naturphilosophie zu lösen ist. Ebenso ist es mit der Form des Verkehrs dieser Art. Habe ich Zeit ihn länger fortzusetzen, so werde ich eine zusammenhängende Theorie, die ihm genügt, zu verarbeiten suchen. Aber bin ich nicht in der Lage, so kann auch schon ein kurzes Wort, ein gelegentlicher Wink, eine Stelle eines Philosophen, die ich ihm vorlege, trefflich wirken für philosophische Anregung.

Ebenso wird die Vorliebe des Lehrers für ein bestimmtes Gebiet ihre Berechtigung haben. Bin ich in die Logik mit innerer Teilnahme ein-

gedrungen, während ich der Psychologie spröde gegenüber stehe, so wird mein Unterricht in der Logik einen höheren Wert haben, als der in der Psychologie. Und da die Philosophie wegen ihrer allgemeinen Natur überall hin Fühlung hat, so ist es ihr in grofsem Mafse gegeben, vikarierend in dem Einen auch das Andere mit vorzubereiten.

Wenn wir nun doch für den Klassenunterricht, der uns allein beschäftigt, eine Entscheidung über die speciellen Gebiete der Philosophie versuchen, so ist dafür zunächst mafsgebend das vorangegangene Schulleben und der objektive Stand des philosophischen Wissens in den einzelnen Zweigen. Nach dem Bisherigen können wir in unserm Gegenstande nicht auf Erwerbung neuer Kenntnisse ausgehen, sondern nur auf Durchdringung der alten. Aus diesem Grunde entspricht es unseren Zwecken nicht

die Geschichte der Philosophie

zu behandeln. Denn einige Notizen aus der Kulturgeschichte und der Religion ausgenommen, ist das Gebiet ganz neu. In der Geschichte der alten Philosophie könnte wohl Einiges als bekannt erscheinen; aber was bis zum Eintritt in I vorgekommen, ist sehr gering. Von Plato sodann lernt er Philosophisches nur wenig kennen. Und dies ist kein besonderes Unglück, denn was dem Primaner so wohl thut an Plato, ist nicht der Inhalt seiner Philosophie, von der wir alle nicht viel wissen, sondern der Umstand, dafs ein solcher Mann mit solcher Weihe, solchem Ernst und solcher Wichtigkeit philosophische Fragen behandelt. Was wir ferner von Cicero lesen können, eignet sich wohl, um einiges Notizenwissen daran zu knüpfen, aber Geschichte der alten Philosophie lernt man dabei gewifs nicht. Die Lektüre Platos und Ciceros soll damit nicht herabgesetzt werden. Im Gegenteil ist zu hoffen, dafs in Zukunft Plato schon in II begonnen wird. Aber das philosophische Bedürfnis des Primaners geht nicht auf etwas, was gegolten hat, überhaupt nicht auf eine historische Disciplin, wie es die Geschichte der Philosophie doch ist.

Teilen wir in bekannter Weise die reinen Wissenschaften in die der Natur und des Geistes, so hat die Schule in ihrem Gange nach und nach von der Natur die konkrete Abteilung Botanik, Zoologie, Anthropologie betrieben. Sodann ist auch von der abstrakten Abteilung, der Physik, manches bekannt geworden; ja auch die dritte und letzte Abteilung, die apriorische, ist in der Mathematik so weit wir sie jetzt zum elementaren Wissen rechnen, tüchtig durchgearbeitet worden.

Was bliebe uns auf diesem Naturgebiet übrig? Man kann nur die Naturphilosophie nennen. Sie fände in der That viele Anknüpfungspunkte. Wie oft hat man nicht die Schüler auf Kraft, Cohäsion, Adhäsion, Wechselwirkung, auf Zwecke in der Natur aufmerksam gemacht! Vom Darwinismus

hört Jeder. Kein Wunder, daſs da ein Bedürfnis erwacht, hinter die Sache zu kommen. Aber die objektive Beschaffenheit dessen, was jetzt als Naturphilosophie gilt, verbietet uns vorläufig die Benutzung desselben. Es ist freilich zu viel gesagt, wenn man von dem Schulunterricht verlangt, er solle nur allgemein Anerkanntes zu Grunde legen. Wir haben es auch faktisch nie gethan, wie sich nicht bloſs in der Geschichte und in der Religion, sondern auch in metrischen und mythologischen Dingen zeigt. Aber wenn eine Disciplin noch so unfertig ist, wie die Naturphilosophie und was damit eng zusammenhängt, die Metaphysik, man denke z. B. an die Lehre von den Atomen, von mechanisch und organisch, Raum, Zeit und Bewegung, so ist sie in der Schule überhaupt noch nicht zu verwerten.

Von der anderen Seite, den Geisteswissenschaften, sind die konkreten Partien dem Primaner ziemlich bekannt. Die geschichtliche Erscheinung der alten Völker, insbesondere der Juden ist zum Teil sehr speciell und aus den Quellen erörtert, auch aus der mittleren und neueren Zeit ist das Geistesleben durch Geschichte, Litteratur, Lesebuch im allgemeinen zur Kenntnis gebracht; dabei auch manches von Lebensweisheit und Ethik zur Kenntnis gekommen, kurz, diese Vorarbeit ist umfassender als die auf dem Gebiet der Natur.

Was entspricht nun auf dem Gebiet des Menschen den Abstraktionen, die wir auf dem Naturgebiet als Physik und Chemie erkannten? Offenbar kommen wir hier auf die Psychologie, auf den ersten Zweig der Propädeutik und zwar richtig gefaſst, auf den leichtesten. Wie die Physik sich von allen Spekulationen fern hält, nur Erscheinungen der Auſsenwelt verknüpft und in ihrem Zusammenhang Gesetze auffindet, so hält sich die Psychologie von metaphysischen Spekulationen fern und fragt nur, wie wir zu Anschauungen kommen, sie appercipieren, behalten, vergessen und reproduzieren, kombinieren, ausdeuten, wie wir sie erheben in das reflektierende Denken, wie sich Gefühle und Willensregungen in uns ändern und kundgeben u. dgl. Kurz es wird Erscheinungspsychologie, oder wie ein Referent (Aachen) sagt: Associations-Psychologie sein, die man so gut von der spekulativen Psychologie trennen kann, wie Physik von Naturphilosophie. Von Theorie der Seele, von Seelenvermögen, diesen schwierigen Dingen brauchen wir kein Wort zu sagen, obgleich eine Verfügung von 1862 und mehrere Referenten von diesen allerdings in den gewöhnlichen Sprachgebrauch übergegangenen Seelenvermögen sehr angelegentlich reden. In der That werden wir über diese Vermögen, über das Dasein einer Seele, ihre Fortdauer, gern etwas sagen, aber es ist nur ein Grenzgebiet, mehr ein Hinweis auf Fragen, die für uns Alle zu schwierig sind. Wenn man sich mit dem so übrig bleibenden Gebiet der Psychologie, das man auch wohl die empirische Psychologie nennt, etwas vertraut gemacht hat, so weiſs man,

dafs auf demselben eine recht erfreuliche Übereinstimmung der Fachmänner stattfindet.

Wir fragen nun, ob es auf dem Gebiet des Geistes auch einen der Mathematik entsprechenden apriorischen Teil giebt. Allerdings giebt es einen solchen. Es ist die Ethik. Wir vertreten mit Kant-Herbart also die Überzeugung, dafs die Urteile die die Menschheit sich über Gutes, Pflicht, Tugend etc. erarbeitet hat, apriorisch sind, trotz der abweichenden Entwickelung des Ethischen. Diese Ansicht steht nicht einmal in Widerspruch mit der offenbarten Religion, wie z. B. Paulus im Römerbrief zeigt.*) Dagegen stimmt sie nicht mit der Meinung, dafs das göttliche Gesetz durchaus als heteronomisch, von aufsen auferlegt, erkannt und empfunden werden müsse. Diese wissenschaftlich wenig geachtete Ansicht beherrscht noch in hohem Mafse das gewöhnliche Denken und dagegen ist nichts zu machen. Die Ethik wird dann in die Religionsstunde verwiesen, wo sie jedenfalls ihre notwendige Stelle hat. Sie ruht dann natürlich und mit Recht auf der konfessionellen Dogmatik.**) In diesem Falle fängt dann, um eine moderne Thatsache mitzuteilen, der katholische Geistliche ein Examen mit der Frage an, was ist das Gute? und er läfst den Primaner antworten: „was die katholische Kirche dafür erklärt.“ Die Staatsbehörde mufs das sonderbar finden in einem Gymnasium, in welchem der Schüler vielleicht an demselben Tage mit warmer Verehrung zu Plato, Sophokles, Schiller und Goethe geführt wird.

Es kann aber Jemand das Sittliche für etwas Selbständiges erachten und doch für unseren Unterricht von Ethik absehen. Er kann sagen, die Sache sei nicht wichtig genug, oder sie sei noch nicht genügend aufs Reine gebracht, oder er sagt, ihre Betreibung sei gefährlich, weil sie vielleicht den Religionslehrer mit dem Lehrer der Propädeutik in Konflikt bringe. Alles dies ist wohl gesagt worden. Es lohnt sich nicht, darüber viel Worte zu machen. Da nur in zwei Gymnasien die Referenten entschieden für Ethik eintreten (Saarbrücken und Mörs), in einem dritten nur bedingt (Cöln,

*) Der Referent von Düsseldorf findet es fraglich, ob die ethischen Grundforderungen nicht doch eine persönliche verpflichtende Autorität (Gottes) verlangen. Das würde unserer Ansicht nicht widersprechen. Es ist aber vorteilhaft, sich nicht immer auf das Letzte zu stützen, vielmehr intermediäre feste Punkte zu suchen, *pièces de résistance*. Lotze, Streitschriften S. 20.

**) Um wenigstens ein Beispiel der zwiefachen Behandlung zu geben, so wird der Religionslehrer die Notwendigkeit und Ewigkeit der Kirche auf den Spruch Matth. 16, 18 (von dem Felsen Petri und von dem Umstande, dafs die Pforten der Hölle nicht stärker sein sollen als die Kirche) ableiten. Der Lehrer der Ethik dagegen wird bei der Lehre von den Vereinen zeigen, dafs die Religionsgesellschaften sich auf ein ewiges Bedürfnis der Menschen stützen. Es scheint doch nicht unwesentlich, diese Überzeugung einzupflanzen.

Kaiser Wilh.-Gymn.), so ist es aussichtslos, dafür einzutreten.*) Denn die Kenntnis der selbständigen Ethik ist trotz der reichen Litteratur noch so wenig verbreitet, daſs es gegenwärtig nicht wohl gethan wäre, weitläufig zu sprechen für diese Ethik in der Schule, die ich jetzt noch so wert halte wie vor 18 Jahren in der öfters citierten Abhandlung der Berliner Gymnasial-Zeitschrift.

Es bleibt nur noch die Logik übrig. Alle Referenten stellen sie als die notwendigste Partie der Propädeutik hin und selbst die Gegner des Unterrichts wollen sogenannte logische Übungen. Von der Logik ist es am schwierigsten zu zeigen, daſs sie einem gefühlten Bedürfnis des reiferen Schülers entspricht. Hat man aber das Interesse für die sprachlichen Probleme geweckt, so gelingt die Anknüpfung der Logik doch. Und sofern es nicht gelingt, liegt es an uns und unserer geringen Kunst. Die pädagogisch richtige Form des Unterrichts ist noch nicht gefunden. Liest man in Steinthals Geschichte der Sprachwissenschaft oder in der Zeitschrift für Völkerpsychologie etwa Band 8, S. 178, wie sich das vorlogische Bewuſstsein bei Parmenides, Heraklit, in China, bei den Propheten Amos, Jesaias u. s. w. zum logischen verhält, so ahnt man, wie sich die Sache einst besser gestalten kann, namentlich dann, wenn auch die jetzt etwas spärlich betriebene Naturwissenschaft uns, so zu sagen zwingt, die Methoden der Forschung apart zu betrachten. Wenn wir erst weiter sind in den Veranschaulichungsmitteln der Logik, so wird, was vielen Referenten aus dem Herzen gesprochen sein wird, viel Formelwesen und eine Menge des traditionellen Stoffs fortfallen, so bildend er immerhin ist für das Denken und den sprachlichen Ausdruck.

Von einzelnen Referenten ist die Ästhetik in dem Sinne einer Kunstlehre des Schönen erwähnt, meist mit Beschränkung auf die schöne Litteratur. Die Ästhetik hat sich indes bis jetzt noch nicht zu einer philosophischen Wissenschaft erhoben, wie man sich leicht überzeugen kann. Da sich aber Einzelnes aus der Ästhetik sehr aufdrängt, so werden unsere Schüler anderswie mit ästhetischen Fragmenten von Aristoteles behelligt, wie sie Lessing verstanden oder miſsverstanden hat, man weiſs nicht, wie man sagen soll. Der Sinn der Stellen soll erst festgestellt werden, man

*) Mehrere Referenten meinen irrig, daſs ich die Ethik zuerst vorgeschlagen habe; Hegel, Herbart, Mager sind respektable Vorgänger. Auch habe ich sie nicht statt der Logik vorgeschlagen. Ein Referent (Kreuznach) meint, daſs das sittliche Gefühl besonders bei begabten Naturen gewöhnlich sehr schwach, schwankend und irrend sei, der Erkenntnistrieb dagegen stark entwickelt. Ich bezweifle dies, aber es wäre auch kein Argument gegen die Ethik, denn auch bei dieser ist es nur der Erkenntnistrieb, der befriedigt werden soll; das ethische Leben oder das sittliche Gefühl kommt nicht zunächst als zu fördern in Betracht, sondern als zu verstehen.

hofft es, obwohl die Materialien vielleicht zu dürftig sind. Inzwischen bringen wir der Mode unsern Tribut, sprechen von den drei Einheiten, von der Katharsis, von dem tragischen Charakter u. s. w. Sonst könnten unsere Zöglinge als ungebildet gelten. Aber in die Propädeutikstunden zieht so etwas doch nicht leicht Jemand.

Bleibt schliefslich nach die „Einleitung“ in die Philosophie, die nach Herbarts Sprachgebrauch gemeint ist. Nach ihm ist es eine Hauptaufgabe der Metaphysik, in den gewöhnlichen Aussagen über die Dinge Widersprüche zu entdecken, wie z. B. im Begriff der Veränderung. In diesem Sinne der skeptischen Auflockerung unserer Scheinbegriffe ist die Einleitung auch mit Erfolg bearbeitet worden von R. Zimmermann für österreichische Gymnasien. Die Sache erfordert indes sehr tüchtige Lehrer und mehr Zeit, als wir in Norddeutschland zur Verfügung haben, und da wir eine Erschütterung der ursprünglichen naturwüchsigen Sicherheit schon für den ganzen Unterricht in der Propädeutik voraussetzen mufsten, so ist eine besondere Einleitung kaum noch erforderlich.

III.
Die Art der Behandlung.

In Bezug auf die Art, wie die philosophische Propädeutik zu behandeln ist, begegnet uns ein unglücklicher Ausdruck der Verfügung vom Dezember 1862, wo es heifst „ein systematischer Unterricht in der Philosophie gehe über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus“. Liest man die Worte genauer und beachtet man den Unterschied der Ausdrücke Philosophie und Propädeutik der Philosophie, so ergiebt sich der Sinn als folgender: Es ist nicht zu treiben ein System der Philosophie, sondern nur Propädeutik, die kein System sein kann, aber diese nicht blofs gelegentlich, sondern als eine für sich bestehende Gruppe von logischen resp. psychologischen Gesetzen. Es ist wohl unmöglich, die Stelle anders zu deuten, besonders wenn man die Veranlassung dieser noch gültigen Verfügung bedenkt. Die grofse Majorität der Referenten ist denn auch über diese Deutung einig.

Wenn damit die Sache abgemacht zu sein scheinen könnte, so ist uns doch durch die Fassung des Thema freigestellt, von der Sache selbst ohne Rücksicht auf jene Verfügung zu sprechen.

Von einem bestimmten System der Philosophie, das in der Propädeutik zu lehren wäre, spricht wohl niemand. Es handelt sich ja nur um Bedürfnisse methodischen Zusammenhangs in einigen Gegenden des Nachdenkens. Dafs bei dem Lehrer die Teile zu einem systematischen Ganzen gehören, ist zu wünschen, aber nicht notwendig. Die Wirksamkeit des Unterrichts hängt jedenfalls nicht davon ab.

Die blofs gelegentliche Betreibung der Logik und anderer philosophischer Begriffe hat auch Vertreter gefunden (Essen, Cleve, Emmerich, Hedingen, Kreuznach, Cöln Apost. Gymn. mit 9 : 5). Also nicht im Sinne des witzigen Ausdrucks, man müsse die philosophischen Partien nicht blofs für sich, sondern auch bei jeder schicklichen Gelegenheit treiben, sondern mit Ausschlufs des „für sich".

Der gelegentliche Unterricht wird wohl stets seine Geltung behaupten (Direktor Dietrich, Neue Jahrbücher 1869 II S. 12), aber es fragt sich doch, ob irgend ein Unterricht und speciell, ob unser Unterricht nur gelegentlich betrieben werden soll. In den Referaten habe ich keinen Grund dafür finden können, der aus der Natur des Gegenstandes geschöpft wäre. Denn wenn man (in Essen) gesagt hat, der sonstige Unterricht habe überall seinen bestimmten und fafsbaren Stoff, hier fehle ein solcher, so stimmt das nicht, denn wir entwickeln das Logische und Psychologische an denselben bekannten fafsbaren Stoffen wie das Übrige, und auch sonst, von Anfang an, sind die Abstraktionen, die wir an den konkreten Dingen vornehmen, nicht diesen Dingen, sondern dem Geist angehörig. Es handelt sich daher nur, wie auch Direktor Kiesel ausführt, um eine allmähliche Steigerung der Abstraktion.

Jm Übrigen liegt den Referaten für blofs gelegentlichen Betrieb entweder die schon erwähnte Verwechselung der Logik mit logischen Übungen, also eine *mutatio* der ganzen Absicht zu Grunde (Hedingen), oder man glaubt bei den praktischen Bedrängnissen der Prima durch andere Fächer nur für gelegentliche Behandlung Zeit zu haben. Darauf haben schon einige Referenten bemerkt, dafs eine Zeitersparnis bei dem gelegentlichen Unterricht nicht erzielt werde, eher das Gegenteil. Indes ist auch die Bekämpfung des abgesonderten Unterrichts in der Propädeutik im Grunde nur eine milde Form, den betreffenden Unterricht überhaupt fallen zu lassen. Denn dafs Rhetorik und logische Übungen die man an Aufsätzen anstellt, etwas anderes ist als philosophische Propädeutik, ist nach dem Gesagten nicht zweifelhaft, womit natürlich nichts gegen den Wert dieser Dinge gesagt werden soll, die anderweitig geregelt werden mögen.

Aus der Sache heraus läfst sich mit den meisten Referenten — von welchen besonders die von Neuwied, Düsseldorf, Cöln (Apost. Gymn.), M.-Gladbach, Bonn und Wesel in Betracht kommen — wohl dies sagen: Wenn jeder Unterrichtsgegenstand nach seiner Natur behandelt werden soll, so kann die philosophische Propädeutik nur zusammenhängend behandelt werden. Sie ist am weitesten vom Notizenwissen entfernt, und wenn sie nicht so lange Begriffsreihen verlangt wie die Mathematik, die auch niemand gelegentlich behandelt, so sind dafür diese Begriffsreihen mit gröfserer Mühe und Umsicht aus dem Stoffe erst zu gewinnen. Wir werden

also diesen Unterricht nur zusammenhängend, kursusmäfsig, oder wie Direktor Kiesel sagt, nach der naturgemäfsen Reihenfolge der Dinge betreiben dürfen. Wollen wir das nicht, so bestreiten wir eben das besprochene philosophische Bedürfnis und überlassen seine Entwickelung und Befriedigung einer späteren Zeit. Das ist dann konsequent und. es ist, wie im Anfang gesagt, auch keine Lebensfrage für das Gymnasium.

Ein zweiter Punkt in der Art der Behandlung ist von mehreren Referenten hervorgehoben, dafs nämlich diese eine kombinatorische sein müsse. Bei möglichst wenig neuem Material, stofflich angesehen, soll möglichst viel bekanntes Material zur Veranschaulichung und zum Behufe der Abstraktion kombiniert werden.

Dies führt uns auf eine schwache Stelle in unserer Lehrweise und der Pensen-Verteilung.*) Unsere Pensa ziehen sich wie unverbundene Fäden von Sexta bis Prima nur mit Rücksicht auf die Fassungskraft des Schülers so hin, dafs zuletzt das von dem Abiturienten-Reglement geforderte Können und Wissen erreicht werden soll. Wenig kümmert es uns, wie das viele, was so gleichzeitig an den Schüler herantritt, zu einander und zu dem Geist des Schülers sich verhält. Nehmen wir z. B. einen Untertertianer, so hat er, abgesehen vom Naturwissen, zugleich folgendes etwa zu verarbeiten:

> Evangelium Lucas, das dritte Hauptstück des Katechismus mit Sprüchen, 6 Kirchenlieder, 6 Bogen im Lesebuch mit memorierten Gedichten und sonstigem, Uhlands Gedichte, 3 Bücher *de bello Gallico*, 3 Bücher Metamorphosen, 2 Bücher Anabasis, Rollin, *hommes illustres*, Geschichte des deutschen Mittelalters bis 1500.

Diese Fächer werden von etwa vier Lehrern besorgt. Wie gesagt, sind diese Stoffe nicht mit Rücksicht auf ihre Gesamtwirkung in dem Geiste des Tertianers ausgewählt. Sie könnten aber doch, wenn sie geschickt auf einander bezogen und häufig kombiniert würden, manches Gute in dem Schüler stiften, sowohl für die Ausbildung einer soliden Erkenntnis als auch einer festen Gesinnung. . . . . . . Dafs die Sache nicht ganz in Ordnung ist, fühlt jeder Schulmann. Wenn er sich sträubt, die unverbundene Masse der Lernarbeit noch durch die Propädeutik zu vermehren, so ist sein Gefühl ein gesundes. Indem wir es zu deuten suchen, kommen wir auf Zweierlei, was für die Behandlung der Sache von Wichtigkeit ist:

1. Das stofflich neue mufs sich, wie gesagt, auf ein möglichst kleines Mafs beschränken.
2. Dagegen mufs die Propädeutik mit dem gröfsten Eifer darauf ausgehen, unter den an die Schüler gebrachten Vorstellungen,

*) Mein Saarbrücker Referat, Abschnitt III.

soweit es noch möglich ist, vom philosophischen Standpunkt aus eine Verbindung zu stiften und so auch an ihrem Teile die Schäden der Isolierung zu heilen.

Was das erste Prinzip angeht, so muſs allerdings auch in der Propädeutik manches neue gelernt werden. Aber das Streben muſs sein, sich hierin zu beschränken. Es liegt in dem Wesen der Schule, daſs der Lehrer der Propädeutik, gerade wie der Religionslehrer sehr viel verschweigt von dem, was er glaubt, und von dem, was er bekämpft, so auch seinerseits auf philosophische Feinheiten positiver und negativer Art zum Besten der Schüler verzichtet. Er wird den Schüler nicht auf einen Sektenstandpunkt stellen wollen, statt den allgemeinen Problemen seine Kräfte zu widmen. Er wird oft genug, wie Herbart sagt, den Schüler darauf vorbereiten, daſs seinem Denken später noch Umwandlungen und Erweiterungen bevorstehen. Es ist gewiſs beherzigenswert, was Lotze sagt: „Nach einer so langen Entwickelungsgeschichte der Philosophie, die alle möglichen Standpunkte mehr als einmal entdeckt und wieder verlassen hat, giebt es kein Verdienst der Originalität mehr, sondern nur noch das der Genauigkeit.

Sollten sich aber die Ansichten eines Schülers unter dem Druck eines energischen Lehrers der Propädeutik etwas zu früh versteift haben, so ist es ja eine dankbare Aufgabe des Universitätslehrers, jene zu groſse Sicherheit im Einzelnen zu stören. Der Theologe muſs es ja auch so machen mit uns. Auſserdem hat es für uns wenig Bedeutung, wenn gelegentlich ein Universitätsprofessor unsere Arbeit herabsetzt; sie thun das auch zuweilen unter einander. Als ein Theologe, der ein Semester Kirchengeschichte gehört hatte, auf eine andere Universität zog und, wie er sich ausdrückte, das Studium der Kirchengeschichte fortsetzen wollte, nahm ihm der neue Professor das übel und sagte: „Sie wollen also bei mir Kirchengeschichte anfangen, denn was Sie bisher darin getrieben haben, konnte Ihnen nur schädlich sein.“

Was nun den zweiten Grundsatz betrifft, die kombinatorische Tendenz der Propädeutik, so wollen wir ihn an Beispielen etwas verdeutlichen.

Nehmen wir die Logik! Wo anders als in der Logik kann man Ernst damit machen, die Sprache mit dem Denken zu vergleichen und beide zu sondern? Von selbst zeigt sich da die schöne logische Zubereitung der Sprache durch die Verschiedenheit in den Bildungen von Substantiv, Adjektiv und Verbum. Die meisten Redeteile, auch die Konjunktionen, werden logisch klar. Das logische und grammatische Subjekt werden gesondert, gewisse sprachlich verschiedene Formen logisch als gleichwertig erkannt. Wie viele Konfusion kann man verhüten durch die Aufklärung der scheinbar so leichten Beziehungsbegriffe wie Familie, Handel, Staat! Bei den Quantitätsverhältnissen der Urteile wird in Bezug auf Mathematik deutlich, warum ihre Operationen so verhältnismäſsig sicher vor sich gehen, wie ja auch sonst

mathematische Vorstellungen vielfach den Stoff bei der Determination und Abstraktion hergeben. Wie typisch wichtig auch für das Leben läßt sich bei den Beweisformen der Satz machen, daß die Zerstörung eines Beweises noch nicht den Schlußsatz zerstört. Die Lehre von den Fehlschlüssen erinnert überall an Sprachliches. Eine ganze Reihe der wichtigsten anderweitigen Materialien wird bei der Lehre von der Induktion und Analogie kombinatorisch aufgefrischt, auch eine elementare Einsicht gewonnen in das, was Methode heißt. Und wo ließe sich besser zeigen als hier, wie schwer es ist, auch auf einem kleinen Gebiet die eingetretenen Veränderungen wirklich zu erklären, wie leicht aber, ein Wort dafür zu finden?

Auch die Psychologie giebt zu vielseitiger Verwertung und Verallgemeinerung des sonstigen Wissens Anlaß. Selbst das Religiöse wird in grundlegender Weise von ihr berührt. Denn in der Art, wie unsere psychische Thätigkeit von den Reizen affiziert wird, läßt sich dem Schüler für alle Folge deutlich machen, inwieweit eine göttliche Offenbarung wohl denkbar ist, und damit läßt sich recht schlimmer Irrtum verhüten. Und wie wichtig ist es, daß man bei der Lehre von der Association und Reproduktion der Vorstellungen den Schüler für seine Selbstbildung und Selbsterziehung interessiert, ohne moralisieren zu müssen, daß man ihn z. B. darauf führt, das werde am besten behalten, was sich mit älteren Vorstellungen vielfach verknüpft hat. Auch der Begriff der notwendigen Täuschung durch Sinneswahrnehmung ist nicht ohne vielseitige kombinierende Kraft. Wie wichtig ist ferner für das Verständnis der zerstreuten Notizen über Volkspoesie und Mythus, daß dem Schüler der Begriff der Apperception lebendig wird! Wo anders als in diesen Stunden kann man von den Reflexbewegungen als der natürlichen Grundlage der Sprache, von der für die Sprache notwendigen Reife der Menschen reden, oder von der inneren Sprachform, von Etymologie im Sinne der Onomatik, von Temperament, Volksgeist, Volkslied, Epos, Lyrik, zur Aufklärung vielfacher Erscheinungen in der Litteraturgeschichte.

Groß ist auch die kombinatorisch-verallgemeinernde Kraft der Ethik. Doch möge dies übergangen werden.

IV.

Schluß.

Die Rücksicht auf die übrigen Lehraufgaben der Prima erfordert noch, wenn man den Referenten folgt, zu bedenken:

1. die Unterrichtsform, 2. die Unterrichtsmittel, 3. die persönliche und didaktische Anlehnung an die anderen Fächer, und 4. die von diesen herrührenden Bedrängnisse der Propädeutik.

1. Die Referate bieten in Bezug auf die Unterrichtsform eine reiche Auswahl, der akroamatische Vortrag, die heuristische, genetische, die dialogische Methode werden genannt. Wahrscheinlich ist die Meinung, daſs man die Form jedesmal dem Stoff, dem Standpunkt des Schülers oder der Persönlichkeit des Lehrers anpassen müsse, oder daſs ein etwa gewähltes Lehrbuch zu berücksichtigen sei. Die geltenden Verfügungen setzen ja das Nötigste fest, insbesondere wird wohl ein eigentliches Diktieren verboten sein.

2. In Bezug auf Unterrichtsmittel ist ebenfalls eine groſse Liberalität die Regel. Der Grund scheint der zu sein, daſs die richtige Art und Weise für diese Unterrichtsmittel noch nicht gefunden ist, freilich sieht es in viel älteren Disciplinen auch nicht besser aus. So ist es denn natürlich, daſs alle vorhandenen Kompendien irgendwie für brauchbar und auch für mangelhaft erklärt werden. Meist wird geklagt, daſs sie zu viel enthalten. Trendelenburgs „Elemente“ werden von Einigen empfohlen, von Anderen bekämpft. Es ist Thatsache, daſs mehrere Männer sich noch jetzt bewuſst sind, daſs ihr Lehrer sie an Trendelenburgs Fragmentsammlung für Philosophiestudien gewonnen habe. Das Lehrbuch von Rumpel wird ebenfalls gelobt und getadelt. Es läſst sich indes auf Beides nicht eingehen, weil den erwähnten Werturteilen meist keine Gründe beigefügt sind. Es wird vorläufig wohl so bleiben, daſs jeder Lehrer dasjenige Unterrichtsmittel wählt, mit dem er sich getraut, das Beste zu leisten.

Der Grund dafür, daſs die Lehrmittel der Propädeutik noch nicht genügen können, liegt wohl namentlich darin, daſs ein und dasselbe Buch Lehrern und Schülern alles sein soll. Das Normale wäre, daſs die Lehrer sich anderswie orientiert hätten, für die Schüler aber ein ausführlicheres darstellendes Buch und daneben ein kompendiäres-repetitorisches hergestellt würde, ähnlich wie in den unteren Klassen biblische Geschichte und Katechismus oder der Atlas und der Danielsche Leitfaden neben einander bestehen. Beides gehört zusammen.

Von zwei Referenten (Duisburg, Wesel) ist ein Vorschlag des Professor Bergmann zu Marburg ausführlich besprochen. Derselbe will, sofern er nicht die ganze Propädeutik verwirft oder sonst unterbringt, als Unterrichtsmittel eine Reihe von Abhandlungen benutzt sehen: Cartesius Meditationen, Leibnitz Monadologie und: Prinzipien der Natur und der Gnade, auſserdem Stücke aus Locke, Berkeley und Hume.*) Es ist sicher, daſs auch eine solche Sammlung von Abhandlungen in der Hand eines völlig ausgebildeten Lehrers gute Dienste leisten würde.

*) Gegenwart XVI. No. 34, 35. Auch Herbart wollte Locke für die Psychologie zu Grunde legen. Robolsky wollte für Realschulen dieselben Méditations von Descartes benutzen. In ähnlicher Weise haben einige Referenten auf Abhandlungen verwiesen, wie sie in einem guten, für Prima berechneten Lesebuch stehen müssen, in Deycks und

Andere ziehen es bei diesem unfertigen Zustande der Lehrmittel vor, gar kein Buch zu benutzen. Ich habe das längere Zeit selbst gethan. Wenn vierzig Minuten lang der Gegenstand dialogisch erörtert und zuletzt disponiert war, hatten die Primaner das so Erarbeitete schriftlich darzustellen. Die fähigeren Schüler standen sich recht gut dabei. Man findet dieses Verfahren, das ich überhaupt gern mehr angewandt sähe, gegenwärtig öfters zu langsam fortschreitend.

3. Was die Anlehnung des propädeutischen Unterrichts an den anderweitigen Unterricht angeht, so ist die ideale Lage diese, daſs derjenige Lehrer diesen Unterricht in der philosophischen Propädeutik übernimmt, der einerseits Neigung mitbringt und Übung im kombinatorischen Zusammenfassen der Unterrichtsstoffe zum Herausbilden philosophischer Einsicht und philosophischer Gewöhnungen und der andererseits noch in Prima solche Gegenstände vertritt, welche wichtige, von der Propädeutik zu verarbeitende Stoffe hergeben. Das erste Moment ist das wichtigere. Es kann sein, daſs ein Religionslehrer, wenn er auch nur die zwei Stunden in Prima hat, bei guter Ausrüstung einen zweckmäſsigen Unterricht in der Propädeutik erteilt; er wird sich natürlich erkundigen, was sonst an die Schüler gebracht wird. Besser aber ist es freilich, wenn noch mehr Fächer in seiner Hand vereinigt sind.

Nur wenige Referenten und eine noch geringere Zahl von Konferenzen wollen den Lehrer der Naturwissenschaft und Mathematik unter übrigens gleichen Umständen am liebsten mit der Propädeutik beauftragen (Crefeld, Aachen). Und man könnte erwarten, daſs bei der ungemeinen Bevorzugung der Logik dieses Hervorheben des Mathematiklehrers öfters vorgekommen wäre. Aber in der That geht aus dem eigentümlichen Wesen der Mathematik hervor, daſs sie nur auf ihrem eigenen Gebiet die Fertigkeit im Klassifizieren, Schlieſsen und Beweisen mächtig fördert, nicht aber im Bereich anderer Urteile. Weit mehr kann die Naturwissenschaft, insbesondere die Experimentalphysik und die Chemie, für die Methodenlehre leisten; aber die Professoren der Universität nehmen gern an, daſs uns an den Gymnasien nicht bloſs die Kenntnis der Philosophie fehle, sondern auch die Übung im Experimentieren.

Bei dem durchschlagenden Gewicht, das der den Geist des Menschen betreffende Unterrichtsstoff hat, nehme ich mit den meisten Referenten an, daſs unter übrigens gleichen Umständen der Lehrer der Propädeutik auch noch das Deutsche, womöglich auch die griechische Lektüre vertreten solle.

Worbs zum Beispiel. Natürlich würden diese Bücher und Aufsätze nicht so behandelt werden dürfen, als wollte man Geschichte der Philosophie an ihnen treiben, es handelt sich nicht um Philosophie (als Resultat), sondern um Philosophieren (als *actio*).

Die griechische Lektüre besonders mit Rücksicht auf Plato, auch auf Homer, der für Psychologie sehr wichtig ist; das Deutsche nicht sowohl wegen der Aufsätze, als vielmehr wegen der Litteraturwerke, deren Besprechung der Prima obliegt. Die kombinatorische Ausbeutung der gesamten Unterrichtsstoffe wird gewiſs bei dieser Einrichtung dem sonst geeigneten Lehrer erleichtert, aber unentbehrlich ist die letztere nicht.

In Bezug auf die Zahl der Propädeutikstunden, deren Ermittelung die geltende Verfügung dem Direktor überträgt, sind die Referenten meist der Ansicht, daſs ein Betrieb der Propädeutik mit einer durchgehenden einzigen Wochenstunde nicht fruchtbar sei. Sie verlangen Zusammenlegung zu Kursen, aber in verschiedener Ausdehnung. In Mörs werden 40 Stunden pro Jahr vorgeschlagen, also die ganze Zahl, das Jahr zu 40 Schulwochen gerechnet, in Neuſs 30, in Cöln (Fr. W. G.) für Logik 20—30, sonst z. B. für psychologische gelegentliche Erörterungen soll der Lehrer selbst ermessen, wie viele Stunden zur Zusammenfassung des Stoffes nötig seien, in Neuwied rechnet der Direktor im ersten Semester 12 Stunden, im zweiten wieder 12 Stunden für zwei fortschreitende Kurse der Logik, also 24 Stunden, im zweiten Jahre ebenso für Psychologie, Bedburg rechnet 20 Stunden, Barmen nur 15 Stunden.

Es läſst sich offenbar keine allgemeine Bestimmung finden. Nehmen wir einen mittleren Satz an und rechnen in Unterprima 12 Wochen zu 2 Stunden gleich 24 Stunden Psychologie, in Oberprima ebensoviel für Logik, oder umgekehrt, und nehmen wir an, daſs diese Stunden den deutschen Stunden entzogen werden, so würden dem Deutschen noch durchschnittlich $2^2/_3$ Stunden wöchentlich bleiben, wobei daran zu erinnern ist, daſs vor 1856 die Zahl der deutschen Stunden zwei betrug, nicht drei, und daſs die Vermehrung derselben eben mit logischen propädeutischen Übungen motiviert wurde. Es würden also der Propädeutik noch mehr als 24 Stunden gewidmet werden können, ohne daſs dem Deutschen gegen früher Abbruch geschähe.

Fragt man, wann jene 12 Wochen à 2 Stunden am füglichsten anzusetzen seien, so ist unsere rheinische Jahreseinteilung und der mehr abschlieſsende Charakter des in Rede stehenden Unterrichts maſsgebend. Daraus ergiebt sich in Übereinstimmung mit mehreren Referenten (Düsseldorf, Cöln Apost. G.) als die passendste Zeit das dritte Quartal, die Zeit vom Anfang des Wintersemesters bis zu Weihnachten; später würde die Nähe des Abiturienten-Examens für einige Schüler vielleicht beunruhigend wirken.

4. Von der Abhängigkeit unserer pädagogischen Ansichten von den Zeitvorstellungen war schon mehrfach die Rede und der dadurch zuweilen bewirkten Bedrängnis einzelner Disciplinen. Jetzt z. B. steht, wie ehemals

in niederen und höheren Schulen die Religion ein regulativisches Übergewicht hatte, der deutsche Unterricht in Gunst, durch den begünstigenden Drang der Zeit. Der in der Zeit lebende und dazu patriotisch angeregte Lehrer, seinen Koberstein rechts, seinen Laas links neben sich, sagt mit Pylades zu sich selbst:

Unendlich ist das Werk, das zu vollbringen
Die Seele dringt.

Denn was soll er in diesen deutschen Stunden nicht alles leisten? und nun mutet man ihm zu, von den 3 Stunden, die er gern auf 4 vermehren würde, noch eine Reihe abzugeben an die Propädeutik. So erklärt ein Referent (Coblenz), lieber keine Propädeutik zu dulden, als einen Verlust an deutschen Stunden, er findet auch Unterstützung in der Konferenz, wogegen der Direktor lieber auf das Mittelhochdeutsche verzichten würde, als auf die philosophische Propädeutik. Ähnlich ist das Verhältnis in Cöln (Fr. W. G.), wo dem Lehrer die 20 bis 30 Stunden Logik dem deutschen Unterricht zu viel zu entziehen scheinen, während der Direktor den deutschen Unterricht immer noch für reichlich genug ausgestattet hält. Ein anderer Referent verwendet den Ausdruck Trendelenburgs, nach welchem der propädeutische Unterricht wertlos, ja schädlich sei, wenn er nicht mit zwei Wochenstunden ausgestattet sei, ganz geschickt dazu, aus dieser horrenden Benachteiligung der anderen Fächer heraus seine Beseitigung zu fordern.

Offenbar liegen hier Themata für eine neue Reihe von Direktorenkonferenzen, nicht für beiläufige Bemerkungen. Der Referent von M.-Gladbach sagt, wenn die Zeit für den Gegenstand der Propädeutik in Prima fehle, so müsse sie beschafft werden. In der That, da unser Gegenstand kein neuer, kein Eindringling ist, der nur eingelassen werden dürfte, wenn es die anderen gestatten, so ist die Frage, wie er auszustatten sei und ob andere und welche Disciplinen zu verkürzen seien, nur aus einer allseitigen Kritik des ganzen Lehrplans zu lösen. Diese Kritik müfste nicht blofs die Zahl der Unterrichtsstunden, sondern auch die in diesen Stunden zn lösende Aufgabe bestimmen, resp. beschränken. Wenn z. B. in Württemberg neben zwei deutschen Stunden sogar noch zwei Stunden für Propädeutik vorgeschrieben sind, so würde eine Nachahmung dieser Einrichtung bei uns verschiedene Änderungen des ganzen Pensenwesens nach sich ziehen. Mehrere wollen durch die Beseitigung des Hebräischen Zeit gewinnen. Es könnte sich auch ergeben, dafs das Lateinische und Griechische eine Stunde opfern könnte, wie der Referent von Bonn andeutet, oder auch die Geschichte. Man kann das so ohne weiteres nicht entscheiden. Wir stehen Alle unter der Einwirkung der Zeitstimmung und täuschen uns daher leicht über den Wert eines Lieblingsfachs. Döderleins Anekdote ist wohlbekannt. Als ein alter Rektor in Schulpforta von der preufsischen Regierung veranlafst worden

war, den ganz unerhörten Geschichtsunterricht dort einzuführen, sagte er in Unmut über diesen Eindringling: „Sehen Sie, jetzt wissen unsere Zöglinge wohl, wie viel Weiber Attila gehabt hat, aber vieles Schöne, was wir zu unserer Zeit trieben, mufs jetzt fortfallen.“ So ungefähr. Uns ist die Unterweisung in der Geschichte so ans Herz gewachsen, dafs wir diese Anekdote wohl als Warnungszeichen benutzen dürfen.

Korreferat.

Mit den Ausführungen des Referenten befinde ich mich in fast allen wesentlichen Punkten in Übereinstimmung. Ich glaube mich daher in der Hauptsache auf eine Ergänzung des Berichtes über die Gutachten der einzelnen Lehrerkollegien beschränken zu sollen.

Es haben mir überhaupt die Vota von 44 Lehranstalten vorgelegen, 29 Gymnasien und 15 Progymnasien. Einige Anstalten haben ausführliche Referate und Korreferate geliefert (Kempen, Neuwied, Linz), die Mehrzahl hat nur einen Referenten aufgestellt, oder der Korreferent hat in der Konferenzverhandlung Gelegenheit genommen, seinen abweichenden Standpunkt zur Geltung zu bringen.

I.

Der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ein Bedürfnis.

Zur Begründung der Notwendigkeit des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik ist geltend gemacht worden (Aachen Stiftsschule), dafs die Philosophie dassellbe und wohl noch ein gröfseres Recht habe, einen vorbereitenden Unterricht von den Gymnasien zu fordern, wie die Philologie, Theologie, Mathematik und Geschichte. Dagegen ist von vielen anderen Seiten (Coblenz, Neuwied, Trier, Wetzlar u. a.) darauf aufmerksam gemacht worden, dafs das Gymnasium seiner Natur nach solche Anforderungen zu befriedigen weder die Pflicht noch die Möglichkeit habe, dafs das Gymnasium nicht zu irgend welchem speciellen Fachstudium, sondern zu der *universitas litterarum* vorbereite.

In diesem Sinne einer Vorbereitung zu einem philosophischen Fachstudium kann von einer philosophischen Propädeutik hier nicht die Rede sein, ebenso wenig wie die Forderung eines systematischen Unterrichts hier anders verstanden werden kann, als sie auf der Schule überhaupt verstanden wird. Wenn in der Konferenz von Saarbrücken sich eine Stimme dahin ausgesprochen hat, man solle statt „systematisch“ sagen „methodisch“, weil ein System, „insofern es ein zusammenhängendes Ganze

bedeute, welches auf die letzten Grundlagen des Denkens zurückgeführt werde", auf die Universität gehöre, so ist dagegen an sich nicht viel zu erinnern, wenn anders damit der gelegentliche Unterricht ausgeschlossen wird. Der Referent von Düsseldorf will, um einem möglichen Mifsverständnis zu begegnen, statt „systematisch" sagen „systemartig". Meines Erachtens würde sich diese heikle Frage bei jedem anderen Unterrichtsgegenstande sehr einfach durch Streichung des Wortes „systematisch" erledigen. Denn wenn von dem Unterricht in irgend einem Gegenstande des gymnasialen Lehrplanes die Rede ist, so ist im allgemeinen keine Gefahr, dafs Kundige dabei an Bemerkungen und Notizen denken sollten, welche bei anderem Unterrichte gemacht werden, so oft die Gelegenheit sich bietet; — oder, was dasselbe ist, wer verlangt, dafs irgend ein Gegenstand des gymnasialen Lehrplanes, z. B. das Griechische, nicht oder nicht mehr systematisch abgehandelt werde, der verlangt in der Sache nichts anderes, als dafs dieser Gegenstand von dem Lehrplane gestrichen werde. Die Frage, um die es sich hier handelt, ist also die: Soll die sogenannte philosophische Propädeutik eine Stelle im Lehrplan der Gymnasien einnehmen oder nicht?

Von dieser Auffassung scheint auch der Referent ausgegangen zu sein, welcher die Vertreter des gelegentlichen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik (S. 68) an dieser Stelle (S. 58) als Gegner dieses Unterrichts überhaupt zählt. Gegner jeder, auch der gelegentlichen Belehrung über philosophische Gegenstände habe ich in den vorliegenden Gutachten nicht gefunden; die Forderung möchte auch schwer durchzuführen sein, eine Diskussion darüber sich nicht lohnen.

Übrigens ist mit Recht bemerkt worden, dafs systematischer Unterricht in der philosophischen Propädeutik nicht systematischer Unterricht in der Philosophie sei. Und gleich hierher will ich eine Bemerkung aus dem Referat von Saarbrücken setzen: „In der Sache selbst liegt es, dafs sie nicht in beliebiger, sondern nur in bestimmter Reihenfolge der Vorstellungen vorgetragen, aufgefafst werden kann. Was wäre insbesondere ein gelegentlicher Unterricht in der Geometrie? Je mehr eine Disciplin auf einem Zusammenhange ihrer Teile beruht, desto mehr widerspricht ihr eine gelegentliche Behandlung. Wer also von Philosophie etwas weifs, kann sich nicht denken, dafs man sie anders als systematisch betreiben sollte."

Unter philosophischer Propädeutik verstehen wir also nicht eine Vorbereitung auf ein philosophisches Fachstudium, sondern eine schulmäfsige Unterweisung in gewissen philosophischen Disciplinen. Das philosophische Fachstudium als solches kann an das Gymnasium keine gröfseren Anforderungen stellen als jedes andere, beispielsweise die Medizin oder Jurisprudenz.

Aber bis vor kurzem war es doch nicht zweifelhaft, dafs eine gewisse philosophische Bildung ebensowohl die Voraussetzung zu jedem akademischen

Fachstudium sei, wie gewisse theologische, philologische, geschichtliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse. Wenn daher die Schule durch ihren Unterricht *ad hoc*, durch Einführung in die philosophische Terminologie, durch Weckung des philosophischen Interesses eine direkte und ausgiebigere Förderung des philosophischen Studiums auf der Universität gewähren könnte, so wäre das ja an sich nur sehr erwünscht. Denn wenn auch in unseren Referaten vielfach darüber geklagt wird, dafs das Interesse für philosophische Studien auf den Universitäten gesunken sei und dafs die philosophischen Vorlesungen vernachlässigt würden, so ist das nicht blofs im allgemein wissenschaftlichen Interesse, sondern speciell im Interesse der höheren Schulen nicht genug zu bedauern. Dafs diese Schäden wirklich vorliegen, darüber enthalten die Vota einzelner Anstalten sehr offenherzige und dankenswerte Geständnisse. Ihre Erklärung wird in verschiedenen Ursachen gesucht, in der unverständlichen, verschrobenen Sprache der philosophischen Docenten (Linz), in der Richtung der Zeit (Eschweiler), in den Reglements für die Staatsprüfungen (Bedburg, Linz). Diesen Gegenstand hier weiter zu diskutieren, kann ich nicht für unsere Aufgabe erachten; sollen ja doch die akademischen Docenten selbst sich darüber noch nicht klar sein, ob die philosophische Propädeutik wirklich im Interesse des akademischen Studiums der Philosophie liegt oder nicht. Liegen hier Schäden vor, so ist ihre Heilung doch von den Gymnasien nicht zu erwarten, auch nicht zu fordern; nur die Universitäten selbst können und müssen sie leisten. Was uns in diesem Zusammenhange interessiert, ist ein anderer Punkt.

Da ich mit dem Referenten und der bei weitem gröfsten Zahl der Lehrerkollegien der Gymnasien (21 : 8) und Progymnasien (10 : 5)*) die Bedürfnisfrage auf dem Standpunkte des Gymnasiums selbst bejahe, so ergeben sich von hier aus bestimmte Anforderungen an die Vorbildung der Lehrer höherer Lehranstalten. Wenn, wie das in dem Protokoll einer Lehrerkonferenz konstatiert wird, ein fleifsiger, von wissenschaftlichem Streben getragener Student, welcher „die Universität mit einem schönen Abiturientenzeugnisse bezog und sonst nicht leicht eine Vorlesung versäumte", und dem

*) Zu den Gegnern der philosophischen Propädeutik rechne ich aufser den von dem Referenten auf S. 68 angeführten Anstalten auch Wetzlar, denn dort hat die Konferenz mit allen gegen eine Stimme eine systematische Unterweisung in der philosophischen Propädeutik abgelehnt und nur eine solche in der Dispositionslehre zur Vorbereitung der Aufsätze gefordert. Von den Progymnasien haben sich gegen eine systematische Behandlung der philosophischen Propädeutik erklärt: Aachen, Jülich, Malmedy, Sobernheim, Wipperfürth. In Jülich hat der Referent, wie in Bedburg, die Bedürfnisfrage bejaht, in Linz ist sie von der Majorität bejaht worden in Widerspruch mit dem Rektor und Oberlehrer, in Euskirchen unter der Voraussetzung, dafs dem Deutschen auf Kosten des Hebräischen eine vierte Stunde zugewiesen würde.

der Erfolg in seinem Fachstudium nicht gefehlt hat, zwar ein Kolleg über Logik auf der Universität belegte in der guten Absicht, fleifsig zu studieren, nach dreimaligem Besuch aber aus Besorgnis für seine normale Geistesverfassung — „dieses philosophische Kauderwelsch, welches für mich beinahe ebenso verständlich in chinesischer Sprache gewesen sein würde, regte mich wirklich nervös auf" — wegblieb und, wie es scheint, einen zweiten Versuch nicht mehr gemacht hat, wenn ähnliche Mitteilungen auch andere Gutachten enthalten, so ist es nur natürlich, dafs bei solchen Voraussetzungen die philosophischen Studien am Gymnasium weder erhebliches Interesse noch förderliche Pflege finden können. So lange sich die philosophischen Studien an der Universität nicht neu beleben, wird die Frage nach der Notwendigkeit der philosophischen Propädeutik an den Gymnasien immer vielfach verneint werden, so lange wird sich auch ein Mangel an geeigneten Lehrkräften fühlbar machen. Dem Schlufs aber: „Weil oder insofern es keine geeigneten Lehrkräfte giebt, darf die philosophische Propädeutik an Gymnasien nicht gelehrt werden", kann ich doch einige Berechtigung nur darum nicht absprechen, weil auch ich mit dem Referenten und mit Mörs*) die Frage der philosophischen Propädeutik nicht für eine Lebensfrage des Gymnasiums erachte; ein unphilosophischer Unterricht wird ja nach der Organisation und Aufgabe dieser Schulen an den Gymnasien nicht leicht gegeben werden können. Wohin würden wir auch kommen, wenn wir dieser Schlufsfolgerung allgemeine Geltung zuerkennen wollten, sie auch auf andere Fächer, etwa die Mathematik, den lateinischen Aufsatz u. s. w., anwenden wollten? Ich schliefse vielmehr umgekehrt: Da die philosophische Propädeutik an den Gymnasien gelehrt werden soll, so müssen geeignete Lehrkräfte herangebildet werden. Wenn die jetzt gültige Verbindung des Deutschen und der philosophischen Propädeutik aufrechterhalten werden soll, so darf die *facultas docendi* im Deutschen für Prima niemandem zuerkannt werden, der nicht seine wissenschaftliche Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nachgewiesen hat; ein Mangel nach dieser Seite kann durch gründliche Kenntnisse in der deutschen Grammatik resp. der deutschen Philologie nicht ersetzt werden. Abgesehen aber von der Frage, ob die philosophische Propädeutik in besonderem Mafse den Zwecken des deutschen Unterrichts dienen soll, die der Referent zu verneinen scheint, die ich bejahe,

---

*) Referent von Mörs sagt: „Wäre die absolute Notwendigkeit der philosophischen Propädeutik aus der Idee des Gymnasiums aufzuzeigen, so würde unsere Frage eine Lebensfrage für das Gymnasium sein. Dies kann durchaus nicht zugegeben werden, man müfste denn die auf den tüchtigsten Gymnasien ohne philosophische Propädeutik gewonnene Bildung für eine lückenhafte und völlig ungenügende erklären. Dieses Zugeständnis soll die Wichtigkeit der Sache nicht im mindesten verringern." — Ähnlich spricht sich Referent von Siegburg aus.

scheint es mir doch nicht fraglich, dafs von dem Lehrer des Deutschen auf Prima eine tüchtige philosophische Bildung auch mit Rücksicht auf die übrigen Aufgaben dieses Unterrichts durchaus zu fordern ist. Und gerade wenn die philosophische Propädeutik nicht systematisch gelehrt werden, sondern der übrige Unterricht des Gymnasiums durch sich auch die genügende philosophische Vorbildung für die Universität geben soll, darf keinem Lehrer desselben eine gewisse philosophische Schulung, philosophisches Wissen und philosophisches Interesse fehlen. Je gröfseres Interesse, je gründlicheres Wissen die Lehrer von der Universität mitbringen, desto leichter wird es ihnen naturgemäfs werden, bei ihren Schülern Interesse für philosophische Dinge zu wecken, um so sicherer wird auch der Erfolg dieses Unterrichts sein.

Und gerade hieraus hat man ja vielfach eine Instanz gegen die Zweckmäfsigkeit der philosophischen Propädeutik abgeleitet. In den vorliegenden Akten tritt dieser Gesichtspunkt weniger hervor; im Gegenteil wird meistens ein lebhaftes Bedürfnis des Primaners nach Erfassung der allgemeinen, ordnenden Gesichtspunkte konstatiert, welche ihn aus der Vielheit zerstreuter Denkthätigkeit zu einem klaren und gesicherten Besitz des Wissens führen. Es ist aber auch bemerkt worden, dafs auch bezüglich anderer Fächer, z. B. der Mathematik, hie und da über Interesselosigkeit bei den Schülern geklagt worden, ohne dafs man daraus die Folgerung gezogen hätte, dafs diese nicht in den Lehrplan der Gymnasien gehörten.

Schliefslich sei noch bemerkt, dafs in den Gutachten vieler Lehrerkollegien (Aachen, Bedburg Ref., Bonn, Cöln K. W., Trier, Wetzlar u. a.) ein Motiv für die Beibehaltung des systematischen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik aus den schwierigen und komplizierten Aufgaben abgeleitet worden ist, welche gegenwärtig das öffentliche Leben auch an solche Abiturienten stellt, welche, ohne sich akademischen Studien zu widmen, in das praktische Leben eintreten. Der Korreferent von Trier hat hierin den einzigen durchschlagenden Grund für die philosophische Propädeutik gefunden. Es ist dabei an den Umschwung erinnert worden, welcher sich in unserem politischen (Repräsentativsystem, Selbstverwaltung) und sozialen Leben vollzogen hat, und an den mächtigen Einflufs der Presse, sowie an die Schwierigkeit, sich heutzutage in dem Widerstreit der Meinungen, der uns aller Orten umtönt, Klarheit und Unbefangenheit des Urteils zu bewahren. Es ist daraus gefolgert worden, dafs da eine gewisse Gewandtheit und eigenmächtige Kraft der Prüfung von Erkenntnissen notwendig sei, die sich nur aus dem Bewufstsein um die Prinzipien des Erkennens und die feststehenden Regeln des psychischen Lebens ergebe. Die Pflicht des Verständnisses und der Teilnahme an der geistigen Arbeit der Nation fordere eine gewisse philosophische Bildung von jedem Gebildeten.

In eine weitere Besprechung einer Reihe von mehr zufälligen und individuellen Gesichtspunkten, nach welchen man sich teils für teils gegen die philosophische Propädeutik entschieden hat, wie Interesse und Verständnis auf Seiten der Schüler, Erfolg des Unterrichts, seine relative Wichtigkeit und die von demselben in Anspruch genommene Zeit, glaube ich hier nicht eintreten zu sollen, sie sind von dem Herrn Referenten genügend gewürdigt worden, zum Teil auch schon oben berührt. Nur bezüglich der Zeit für diesen Unterricht, welche je nach den individuellen Neigungen die einen bereit haben, die anderen innerhalb des Lehrplanes nicht zu ermitteln wissen, welche die einen lieber der historischen Grammatik und Litteraturgeschichte (Cleve, Wetzlar, Malmedy) zuwenden möchten, während andere selbst auf die mittelhochdeutsche Grammatik verzichten möchten, wenn sonst der philosophischen Propädeutik nicht ihr Recht werden kann (Coblenz, Konferenz), sei schon hier bemerkt, daſs ich auch jetzt noch an dem festhalten muſs, was der Herr Referent aus dem Gladbacher Referat mitgeteilt hat: „Wenn sie nicht vorhanden wäre, müſste sie beschafft werden.“ Mit Rücksicht auf die Behandlung der philosophischen Propädeutik ist seiner Zeit dem deutschen Unterricht der Prima eine dritte Stunde zugelegt worden; ob es sich nicht empfehlen möchte, diesem Unterricht noch eine vierte Stunde zu gewähren und wie danach der allgemeine Lehrplan umzugestalten sein möchte, diese Frage kann hier so nebenbei nicht erledigt werden. Ich bemerke aber, daſs eine groſse Zahl von Lehrerkollegien ihre Erfahrungen dahin ausgesprochen haben, daſs auch bei der gegenwärtigen Stundenzahl der deutsche Unterricht die Aufgaben der philosophischen Propädeutik neben seinen sonstigen Aufgaben wohl erledigen könne. Als Grundlage unserer gegenwärtigen Besprechungen muſs der gegenwärtige Lehrplan gelten. In diesem Sinne auf die vorliegende Frage näher einzugehen, wird sich später Anlaſs bieten.

II.

Der Inhalt der philosophischen Propädeutik.

Daſs die philosophische Propädeutik von den verschiedenen philosophischen Disciplinen vor allem die Logik zu verwerten habe, darüber besteht nirgends ein Zweifel.

Zweifelhafter wird die Entscheidung schon bei der Frage nach der Verwendung der Psychologie. Dagegen haben sich erklärt: Cöln (Fr. W.), Elberfeld, Aachen (Stiftsschule), Boppard, Euskirchen, Prüm, Siegburg und die Konferenz von Saarbrücken. Daſs die Psychologie auſser der Logik zunächst in Betracht kommt, erkennt man allgemein an, und vielfach hat man die Erfahrung gemacht, daſs die Schüler der Psychologie mehr Interesse und Verständnis entgegenbringen

als der Logik. Der Referent von Aachen G. bemerkt: „Die Logik läſst neben der Prüfung der mittelbaren und unmittelbaren apriorischen Wahrheiten eine Lücke, indem sie nur spärliche Regeln für die Erfahrungserkenntnisse giebt. Nach der physischen Seite hin wird dieser Mangel durch eine gute Methodologie der Naturwissenschaften ergänzt; aber nach der psychischen Seite erfordert es noch Regeln zur Prüfung, um so mehr, da hier der Irrtum ungleich häufiger und ungleich folgenreicher ist. Beispiele sind die Verwechslung von subjektiver Empfindung und Wahrnehmung eines äuſseren Gegenstandes, von Empfindungs- und Erinnerungsbild, von direkt und *per accidens* Wahrgenommenem. — Auſserdem ist der Weg, den das Denken im gewöhnlichen Leben nimmt, gar nicht durch die abstrakten logischen Regeln durchaus beherrscht, sondern von einem mehr psychischen Gesetze, das nicht nur Gedanken, sondern Gefühle und Strebungen in einander verkettet.“ Auch der Referent von Düsseldorf legt der Psychologie groſsen Wert bei, sogar gröſseren als der Logik.

Wo man sich gleichwohl gegen einen systematischen Unterricht in der Psychologie entschieden hat, liegt der Beweggrund in der angenommenen Schwierigkeit derselben, welche hier wiederum wesentlich damit begründet wird, daſs die Psychologie nicht wie die Logik einen geschlossenen Kreis gesicherter und allgemein angenommener Theoreme zu lehren habe; es wird namentlich auf die Gefahren und Bedenklichkeiten hingewiesen, welche sich auf den Konfinien des physichen und psychischen Lebens ergeben. Diese Auffassung setzt die weitere Annahme voraus, welche vielfach Ausdruck gefunden hat, daſs die landläufige Unterscheidung zwischen empirischer und spekulativer oder metaphysischer Psychologie nicht durchzuführen sei.

Daſs sie durchführbar sei, ergiebt sich zur Genüge aus der Thatsache, daſs sie oft genug durchgeführt worden ist; der Referent hat deutlich genug gezeigt, wie sie durchzuführen ist. Auſser anderen hat der Referent von Aachen G. ein Schema für die Behandlung dieses Unterrichts entworfen, das beachtenswert erscheint. Die unfertige Form des Referates indessen gestattet leider nicht, hier näher darauf einzugehen, um so weniger, da auch die Konferenz sich behufs Gewinnung eines bestimmten Urteils für nicht genügend informiert erklärt hat. So viel aber sei gesagt, daſs, obwohl die dargestellten Aufgaben das Ziel des Gymnasiums zum Teil wenigstens zu hoch zu stecken scheinen, eine weitere Verfolgung der angeregten Gedanken fruchtbar und dankenswert sein möchte.

Damit entfällt auch das andere Bedenken, daſs es in der Psychologie keine ausreichend sicheren Erkenntnisse gebe. Auf dem Gebiete des gemeinen Bewuſstseins giebt es deren allerdings. Die Forderung übrigens, welcher der Referent von Trier einen besonders drastischen Ausdruck gegeben hat, daſs in der Schule nur Dinge gelehrt werden dürften, welche über allen

Zweifel erhaben seien, ist, wie mit Recht bemerkt worden ist, unhaltbar. Man erinnere sich doch nur, was etwa in klassischer Metrik oder in deutscher Grammatik oder in der Etymologie oder den Naturwissenschaften im Laufe unseres Jahrhunderts alles auf unseren Schulen gelehrt worden ist und vielleicht noch jetzt gelehrt wird. Auch ist nicht unzutreffend darauf hingewiesen worden (Brühl), dafs psychologische Belehrungen eine Stelle in dem Lehrplane der Lehrerseminarien einnehmen. Zu alle dem erlaube ich mir eine Bemerkung aus dem Gladbacher Referat hier zu wiederholen: „Man vergesse doch nicht, dafs die Prima den jungen Mann zur Universität und zur Freiheit hinüberführen soll. Gedanken und Erwägungen, welche an die tiefsten Grundlagen unserer kirchlichen, politischen und socialen Ordnung rühren, werden ihm nicht erspart bleiben. Wenn er sich in diesem Ringen als ein Mensch von verständigem Urteil und von Charakter bewähren soll, so darf ihn die Schule doch nicht als einen Blinden entlassen, dem er gleichen würde, wollte man ihm einerseits nicht zu selbstbewufstem Denken erziehen, andererseits ihn künstlich ganz gegen die zeitbewegenden Geisteskämpfe abzusperren versuchen."

Mit grofser Wärme und entschiedenem Nachdruck ist drittens für die philosophische Propädeutik von den Referenten von Mörs und Saarbrücken die Ethik in Anspruch genommen worden. Die Konferenz von Saarbrücken hat sich dieser Forderung nicht angeschlossen; auch ich kann sie mir nicht aneignen, obwohl ich in der Bemerkung des Referenten von Kreuznach, dafs das sittliche Gefühl besonders bei begabteren Naturen gewöhnlich sehr schwach, schwankend und irrend sei, wenn sie richtig sein sollte, eher einen Grund für als gegen die Sache sehen würde. Der Referent von Mörs hat gefunden, dafs die Jugend gerade ethischen Fragen ein viel lebhafteres Interesse entgegenbringt als anderen. Die Erfahrung desselben Referenten, „welcher im Winter 1861—1862 diesen Unterricht selbst genossen, dafs sich bei ihm und allen seinen Mitschülern ein sehr lebendiges Interesse für diesen Gegenstand zeigte, das wesentlich dazu beitrug, dafs viele derselben sich angelegentlich mit philosophischen Studien beschäftigten," ist eine aufserordentlich erfreuliche, eine mafsgebende Beweiskraft kann ich leider auch ihr nicht beimessen.

Der Referent von Saarbrücken fafst die Sache, wie wir von ihm erwarten durften, prinzipiell. „Es scheint angemessen," sagt er, „nach dem Vorbilde der Alten den theoretischen philosophischen Erörterungen auch die praktischen an die Seite zu stellen, die Frage nach dem guten Handeln im Leben des Einzelnen und im Zusammenleben in Familie und Staat. Dafs dieses praktische Gebiet der Philosophie schwieriger sei als Logik und Psychologie hat niemand behauptet, dafs es viel mehr durch die übrige Schularbeit in der Litteratur, in der Geschichte, in dem Religionsunterrichte

vorbereitet sei, läfs sich leicht einsehen. Auch die meisten Aufsatzthemata bewegen sich auf diesem Gebiete. Was ist es nun, weswegen diese Abzweigung der Propädeutik noch wenig befürwortet wird? — Der einzige Grund, den man anführt, ist, dafs die ethische Betrachtung durch die Religion schon mit besorgt werde, so dafs sie als besondere Lehre überflüssig, ja wohl gar schädlich sei. Das heifst mit anderen Worten, es giebt keine für sich zu findende ethische Lehre, die Ethik verträgt keine philosophische Behandlung, sie ist ein Teil der positiven und konfessionellen Kirchenlehre. Diese Meinung ist irrig in jeder Beziehung. Wer Ethik studiert hat, weifs es hinlänglich, dafs sie nicht auf einem positiven Glauben ruht. Für einen, der nicht in der Lage ist, ist jede Diskussion unfruchtbar. Auch weifs jeder gebildete Theologe, dafs eine bestimmte positive Kirche zu allen Zeiten verschiedenartige ethische Lehren neben einander erzeugt hat. Und wenn man nicht bei der konfessionell gehaltenen ethischen Katechismuslehre stehen bleibt, sondern einen Versuch macht, eine christliche Ethik im allgemeinen zu gewinnen, so ist die Unsicherheit sehr grofs. Es wäre also ein lohnendes und keineswegs überflüssiges Bestreben, die ethischen Ideen aus vernünftigen Überlegungen zu entwickeln, die eben so gut für die verschiedenen Deutschen der Gegenwart, wie für die vorchristlichen Menschen sich bewähren könnten. Der Kundige weifs, dafs es unverächtliche Darstellungen einer solchen Ethik giebt, ich nenne nur Schleiermacher, Herbart, Hartenstein, Lotze, Chalybäus; er wird lieber die Logik auf das Notwendigste beschränken, als sich die Ethik ganz entgehen lassen. — Der einzige Grund gegen die Aufnahme der Ethik, den wir fanden, ist also ein Irrtum. Der eigentliche Grund liegt aber darin, dafs die Sache noch zu wenig bekannt ist. Und darum ist die Beweisführung für die Ethik vorläufig unmöglich."

Sofern diese Beweisführung darthut, dafs die Ethik ein berechtigter und selbständiger Zweig der philosophischen Spekulation nicht nur bei den Alten gewesen, sondern auch noch gegenwärtig ist, ist die Streitfrage verschoben. Es ist ja selbstverständlich, dafs daraus noch nicht die Notwendigkeit oder auch nur die Berechtigung der Behandlung derselben in dem propädeutischen Unterrichte der Schule folgt. Wenn man hiergegen geltend gemacht hat, dafs die ethische Betrachtung durch den Religionsunterricht schon mit besorgt werde, so wäre dieser Einwand allerdings hinfällig, wenn Referent mit Recht daraus gefolgert hätte, dafs die Meinung die sei, es gebe überhaupt keine für sich zu findende ethische Lehre, die Ethik vertrage keine philosophische Behandlung, wie ähnliches allerdings in einigen Gutachten Ausdruck gefunden hat.*) Das steht aber offenbar

---

*) Referent von Neuwied: „Eine philosophische Ethik, d. h. eine Ethik, die man schlechtweg die „philosophische" nennen könnte, giebt es nicht, sondern nur eine

gar nicht in Frage, sondern dies, ob es notwendig, angemessen und zweckmäſsig sei, auf der Schule neben und abgesondert von den ethischen Unterweisungen in dem Religionsunterrichte noch besondere in der philosophischen Propädeutik zu geben. Und das verneine ich um so mehr, da ich es mit den Referenten von Cöln K. Wilh.*) und Düsseldorf als selbstverständlich ansehe, daſs der Religionsunterricht auf der obersten Stufe nicht bei einer konfessionellen Katechismuslehre stehen bleiben, sondern die Begründung der konfessionellen Ethik auf rein menschlicher Grundlage anstreben wird. So würde sich die hier angeregte Frage am einfachsten überall da lösen, wo der Religionslehrer auch zugleich Lehrer der philosophischen Propädeutik ist. Ich kann mir auch denken, daſs man, da nach dem goldenen Wort des Referenten die Vorliebe des Lehrers für ein bestimmtes Gebiet ihre Berechtigung hat, und da die Philosophie wegen ihrer allgemeinen Natur überall hin Fühlung hat, in einem Kollegium unter bestimmten Verhältnissen sich dahin einigt, die allgemeine Begründung der Ethik, die philosophische Ethik dem Lehrer der philosophischen Propädeutik zu überlassen, als Regel und Norm möchte ich das aber nicht hinstellen. Die Erwägung, daſs die Ethik noch zu wenig bekannt sei, führt zu demselben Resultate.

Bezüglich der Ästhetik, welche es wegen ihrer vielfachen Beziehungen zu dem litterarischen Unterricht sonst für die Schule sehr empfehlen möchte, hat das Saarbrückener Referat folgenden Schluſs gezogen: „Der Zustand der Ästhetik ist noch so unbefriedigend, daſs von einer Aufnahme dieses Zweiges in die philosophische Propädeutik nicht die Rede sein kann.“ So gestellt dürfte sich die Frage nach dem Vorzuge der Ästhetik oder Ethik mehr nach subjektiven als objektiven Momenten entscheiden, jedenfalls sind wir zu einer bestimmten Antwort schwer in der Lage. Bei der gegenwärtigen Organisation der Schule und dem Stande der Wissenschaft schlieſse ich beide Disciplinen als besondere Zweige der philosophischen Propädeutik aus. Nach Laas fordert der Referent von Düsseldorf gewisse zusammen-

---

Ethik dieses oder jenes Philosophen. Diese aber ist jedesmal mit seinem System, namentlich mit seinen metaphysischen Grundansichten so innig verwachsen, daſs sie nur im Zusammenhang damit richtig verstanden und gewürdigt werden kann. — Jede philosophische Einzelethik erhebt den Anspruch, normative Bestimmungen aufzustellen. Normative Bestimmungen lassen sich nun aber nur von einem bestimmten ethischen Standpunkte aus geben, und da dieser für das Gymnasium nicht der irgend eines Philosophen, sondern nur der christliche sein kann, so ist die am Gymnasium allein mögliche Ethik die christliche; diese aber findet — ihre einzig richtige Stelle im Religionsunterrichte.“

*) „Diese Grundlehren (Natur des Willens, der Freiheit, des Rechts und der Pflicht) nicht nur dogmatisch, sondern auch philosophisch vorzulegen, dazu fordert die gegenwärtige Zeit mehr wie jede frühere dringend auf.“

fassende Belehrungen in wenigen (8—9) Stunden über Ästhetik resp. Poetik. Das scheint sich mir weniger als ein specieller Zweig der philosophischen Propädeutik, denn als Aufgabe des deutschen Unterrichts zu charakterisieren. Sonst ist Ästhetik nirgends verlangt, aufser von Saarbrücken aber ausdrücklich abgelehnt worden von Aachen G., Barmen, Coblenz, Cöln K. W. und Apost., Elberfeld, Kempen, Neufs, Trier, Wesel, Boppard, Prüm.

Auch die Rhetorik, von welcher in einzelnen Konferenzverhandlungen die Rede ist (Düsseldorf, Kreuznach), kann ich als einen speciellen Zweig der philosophischen Propädeutik nicht ansehen.

Encyklopädie der Philosophie im Sinne Herbarts oder Einleitung und eine kurze Klassifikation der Wissenschaften überhaupt verlangt der Referent von Aachen G. Ob dieser Unterricht „in totem Formalismus und Schematismus aufgeht,“ wird allerdings wesentlich von der Art des Lehrers abhängen. Bedenklicher ist ein anderer Umstand, dafs man den Schüler anleitet, über Dinge zu reden und reden zu hören, welche in seinem Bewufstsein gar nicht vorhanden sind, ohne dafs man in der Lage wäre, ihm ein richtiges Verständnis zu erschliefsen. Auch dürfte es sich nicht empfehlen, systematisch eine ganze Reihe von Fragen oder Zweifeln anzuregen, in der Absicht, sie nicht zu lösen, sondern nur das Interesse dafür zu wecken. Diese Bedenken haben in der Konferenz Ausdruck gefunden und zu der einstimmigen Annahme folgender These geführt: „Es empfiehlt sich, die Schüler mit einer Encyklopädie der Philosophie in der Art bekannt zu machen, dafs dieselben zur Einführung in die Logik und Psychologie über die übrigen Gebiete der Philosophie kurz orientiert werden.“ Im Grunde hat also die Konferenz die Forderung des Referenten abgelehnt, denn das, was hier gefordert wird, verdient schwerlich den Namen Encyklopädie der Philosophie.

Dabei war übrigens, wenn ich nicht irre, noch folgender Gesichtspunkt von bestimmendem Einflufs, welcher von Seiten des Korreferenten geltend gemacht wurde. Dieser sprach sich nämlich aus einem ethischen Grunde für eine, allerdings in die engsten Grenzen einzuschliefsende Encyklopädie aus. Dem Abiturienten komme allzu leicht der Glaube, dafs er im Besitze einiger Kenntnisse der Psychologie und Logik ein gemachter Philosoph sei, so dafs, statt ihn zu ferneren Studien in der Philosophie anzuspornen, der propädeutische Unterricht oft sogar den entgegengesetzten Erfolg haben könnte. Der Korreferent stützte sich dabei auf persönlich gemachte Erfahrungen und meinte, dieser Selbstüberhebung des Primaners werde durch eine Encyklopädie mit Erfolg entgegengearbeitet, indem dieselbe zeige, wieviel er nicht wisse. In der That, wo der Unterricht in der philosophischen Propädeutik dieses nicht erreicht, dafs er bei den jungen Leuten den Wissens-

dünkel zerstört in jeder Form, sowohl der naiver Unbefangenheit als knabenhafter Überhebung oder Altklugheit, da hat er seine Aufgabe nicht gelöst. Dazu aber bedarf es, denke ich, keiner besonderen und ausführlichen Einleitung; wo sie dazu nötig sein sollte, ist der ganze Unterricht verfehlt und unterbleibt am besten ganz. Denn wenn der Satz richtig ist: „*ignoti nulla cupido*,“ so ist Übersättigung doch viel schlimmer, weil schwerer zu kurieren. Bei richtiger Behandlung ist kein Unterricht wie dieser geeignet, dem Schüler die Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit seines Wissens zum Bewufstsein zu bringen und ihn mit Hochachtung vor den hohen und ernsten Aufgaben der Wissenschaft zu erfüllen. Daher wird es allerdings der Lehrer der philosophischen Propädeutik insbesondere als seine Aufgabe erachten, dem Primaner eine Aussicht zu eröffnen auf die beherrschende Stellung, welche die Philosophie im Systeme der Wissenschaften einnimmt; das kann der eine zweckmäfsig in der Einleitung d. h. bei Beginn des Unterrichts, ein anderer vielleicht noch besser bei anderer Gelegenheit, auch am Schlusse thun; eines besonderen ausgedehnten Unterrichts bedarf es dazu nicht; es könnte damit nach meiner Meinung viel kostbare Zeit vergeudet werden.

Damit wäre der Kreis von philosophischen Disciplinen, welche irgendwie für die philosophische Propädeutik in Anspruch genommen worden sind, geschlossen. Es erübrigt nur noch ein Punkt. In der Konferenz von Wetzlar ist eine Stimme dafür, „dafs aus der formalen Logik und der Psychologie nur das Notwendigste zu behandeln sei, damit man bei der einen Stunde wöchentlich ein Jahr in Prima übrig behalte für Mitteilungen aus der Geschichte der Philosophie, welchen eine Einleitung in die Philosophie überhaupt vorauszuschicken wäre.“ Während die Konferenz von Wetzlar der Meinung ist, dafs zur Erreichung dieses Zieles die eine Stunde wöchentlich nicht hinreiche, will der Referent von Düsseldorf Einleitung und Geschichte der Philosophie in acht bis neun Stunden erledigen. Als besonderen Gegenstand der philosophischen Propädeutik haben die meisten Gutachten die Geschichte der Philosophie ausdrücklich zurückgewiesen, weil ihr Inhalt teils dem Schüler nicht verständlich, teils nicht geeignet sei, ihn in die Philosophie einzuführen und mit Interesse dafür zu erfüllen.

Von mehreren Lehranstalten wird bezüglich der Geschichte der alten Philosophie eine Ausnahme gemacht. Bekanntschaft mit ihr sei die Voraussetzung der Lektüre des Plato und Ciceros philosophischer Schriften; in der griechischen Philosophie, wie in der griechischen Geistesbildung überhaupt, zeige sich eine auf einfachen Voraussetzungen beruhende, in sich abgeschlossene und rein menschliche Entwickelung, die Primanern wohl zum Verständnis gebracht werden könne; wo das nicht der Fall sei, lohne sich

auch die Lektüre Platos nicht. Man wird hinzufügen können, dafs die Geschichte der alten Philosophie die beste schulmäfsige Einleitung in die Philosophie ist, weil sie am einfachsten dem Schüler eine einigermafsen befriedigende Einsicht in das Wesen und die Aufgabe der Philosophie, sowie ein richtiges Verständnis ihrer Terminologie erschliefst. Im Übrigen ist das praktische Bedürfnis der Schule bezüglich dieses Punktes so zwingend, dafs es nicht notwendig ist, dafür oder dawider weiter viel zu reden, es ist allgemein anerkannt. Eine Differenz wäre höchstens darüber zu konstatieren, ob man die Belehrungen aus der Geschichte der alten Philosophie als gelegentliche Notizen bei der Lektüre oder in geordnetem Zusammenhange geben soll. Ich entscheide mich mit vielen Lehranstalten für die letztere Methode, weil ich, ein Feind alles gelegentlichen Unterrichts, der der Regel nach zur Unordnung und Zerstreuung führt, im vorliegenden Falle dafür halte, dafs ein blofses Notizenwissen ein befriedigendes Verständnis des Plato und auch der philosophischen Schriften Ciceros nicht ermöglicht. Dieses erfordert vielmehr Einsicht in die Entwickelung der Philosophie bei den Alten. Diese Einsicht aber wird am leichtesten und sichersten durch eine geordnete und in sich zusammenhängende Darstellung des Wesentlichen und Notwendigen gewonnen. Einer solchen Entwickelung ist ein normaler Primaner zu folgen imstande; ihn vor der Einbildung zu bewahren, dafs er nach Absolvierung dieser Materie in der Schule mit der Geschichte der alten Philosophie im Reinen sei, wird ja nicht schwer sein.

Hier brauchen wir uns gleichwohl mit der Frage nicht weiter zu beschäftigen, weil auch die Anstalten, welche eine kurze Übersicht über die Entwickelung der griechischen Philosophie bis Plato und Aristoteles und eine knappe Charakteristik der jüngeren griechischen Philosophenschulen ausdrücklich fordern (Bonn, Duisburg, Elberfeld, M.-Gladbach, Münstereifel, Neufs, Trier), diese dem klassischen Unterrichte, nicht der philosophischen Propädeutik, zuweisen.

III.

Die Gestaltung des Unterrichts.

Dem schulmäfsigen Charakter der philosophischen Propädeutik entspricht die schulmäfsige Behandlung des Unterrichts, der sich nicht in die Methode eines Kathedervortrages verirren darf. In gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schüler, in Rede und Gegenrede mufs die bis dahin für den Schüler mit den verschiedenen Unterrichtsfächern verquickte philosophische Erkenntnis auf sich selbst gestellt und dem Schüler zum Bewufstsein gebracht werden. Der Herr Referent bezeichnet das Verfahren treffend als die kombinatorische Methode.

Im Übrigen liegt der Schwerpunkt hier zumal in der Persönlichkeit des Lehrers, welche das Recht einer individuellen Entwickelung und Gestaltung in gewissen Grenzen fordern darf und muſs. Das tritt denn auch in den vorliegenden Gutachten ausgiebig hervor. Während sonst eine dialogische oder heuristische oder mäeutische oder sokratische oder induktive oder analytische, oder auch teils heuristische, teils docierende (Neuwied) Methode verlangt und die entgegengesetzte, die akroamatische oder systematische oder lehrhaft entwickelnde verworfen wird, glaubt der Referent von Aachen G. seine Aufgabe nur in der letztgenannten Form lösen zu können, ohne daſs er jedoch die Zustimmung der Majorität des Lehrerkollegiums gefunden hätte. Während einige Lehrerkollegien einen Leitfaden in der Hand der Schüler wünschen (Bonn, Coblenz, Düren, Düsseldorf, Elberfeld, Münstereifel, Neuſs, Trier, Wesel, Prüm, Trarbach, St. Wendel), meint Brühl, es gebe keinen geeigneten Leitfaden, Barmen, die vorhandenen Leitfäden enthielten zuviel. Wie der Referent von Aachen G. (im Widerspruch mit der Majorität [10 : 7] des Kollegiums), verlangt auch Brühl Diktat, ebenso die Referenten von Cöln Apost. und Marz., Münstereifel, Neuſs, Neuwied, Trier. Barmen empfiehlt ähnlich wie der Referent, daſs man die Schüler anhalte, das in der Klasse Vorgetragene und Durchgearbeitete in tabellarischer Form zu reproduzieren, wofür man etwa einen Aufsatz erlassen könne. Daſs eine solche Nötigung der Schüler zu einer bestimmten und klaren Reproduktion des Gelernten ein sehr wirksames Unterrichtsmittel ist, wird niemand bezweifeln, namentlich bei eifrigen Lehrern aber liegt die Gefahr der Überbürdung nahe. Man denke sich nur, daſs die Lehrer der Religion, Geschichte, Litteratur, Mathematik oder Physik etwa ebenso verfahren wollten, die es ja auch mit Nutzen könnten, und man wird sofort bemerken, daſs das nur geschehen darf bei einer genauen Regelung und beständigen Überwachung der Angelegenheit von Seiten des Ordinarius, dessen gewissenhafter Beurteilung das Maſs nicht nur, sondern auch die Zulässigkeit solcher Forderungen unterliegen muſs. Etwas anderes natürlich ist es, wenn der Lehrer des Deutschen einem in der philosophischen Propädeutik aufgeklärten Gebiete Aufgaben für den Aufsatz entnimmt, was kein Lehrer, dem sich die Gelegenheit bietet, versäumen wird.

Daſs ein Lehrbuch in der Hand der Schüler nicht notwendig sei, wird richtig sein, wenn aber die Frage so gestellt wird: Lehrbuch oder Diktat? — so kann die Antwort nicht zweifelhaft sein.

Bei aller Freiheit, welche ich der Entfaltung der Individualität des Lehrers gewähre, würde ich mit Rücksicht auf die vorliegenden Gutachten doch folgende Grenzen ziehen: 1. unzweckmäſsig ist die Methode des akademischen Lehrvortrages; 2. Diktate sind ausgeschlossen; 3. längere schrift-

liche Ausarbeitungen, sofern sie nicht den Aufsatz ersetzen, etwa gar von Stunde zu Stunde, darf der Lehrer der philosophischen Propädeutik von den Schülern nicht verlangen.

An Leitfäden für den propädeutischen Unterricht in der Philosophie ist kein Mangel, und brauchbar werden sie in der Hand des rechten Lehrers alle sein, wie denn auch fast keiner ist, der nicht von der einen oder anderen Seite empfohlen wäre (Trendelenburg, Beck, Hollenberg, Hoffmann, Rumpel, auch Drbal, Stoy, Wentzke werden genannt). Der Leitfaden von Zimmermann faſst seine Aufgabe bekanntlich anders, als sie sich uns auf Grund der fast einstimmigen Gutachten der Lehrerkollegien ergeben hat. Auch die Elemente von Trendelenburg finden zwar vielfache Anerkennung, werden aber meist als für den Schulunterricht nicht geeignet bezeichnet, weil das Griechische des Aristoteles und das Latein Trendelenburgs den Unterricht unnötig beschwere und behindere (Coblenz, Kreuznach), weil der Stoff zu reich sei und nicht übersichtlich genug, auch weil die scholastische Terminologie fehle (Trier). Darüber scheint Einstimmigkeit zu herrschen, daſs ihre Durchnahme ein gröſseres Maſs von Zeit erfordert, als wir jetzt der Logik einräumen können. Am meisten scheinen an den Anstalten der Provinz die Bücher von Beck und Rumpel verbreitet zu sein. Namentlich letzteres wird oft empfohlen, — ohne Begründung im Einzelnen, meist wegen seiner leichtverständlichen, populären Darstellungsweise und seiner Beschränkung auf das Notwendigste. Der Referent von Cöln Fr. W. verwertet die Behandlung, welche der Lehre vom Schluſs durch Rumpel zu Teil geworden ist. Wie mir in dem Rumpelschen Büchlein überhaupt die Psychologie brauchbarer erschienen ist als die Logik, so kann ich namentlich die Art, wie die Lehre vom Schluſs behandelt wird, nicht billigen, denn sie scheint mir nicht geeignet, dem Schüler das rechte Verständnis „dieses Centralpunktes des logischen Unterrichts“ zu erschlieſsen. Die Weisheit des Mephistopheles zu interpretieren, kann ich nicht für den Beruf des Lehrers der philosophischen Propädeutik erachten, lieber lasse man diese Materie ganz bei Seite.

Über das Maſs des aus den propädeutischen Disciplinen, speciell der Logik auszuwählenden Stoffes kann man ja verschiedener Ansicht sein und sind in der That sehr verschiedene Ansichten geäuſsert worden. Der Standpunkt Rumpels, daſs man sich und andere mit den Schluſsfiguren nicht quälen solle, hat viel Anklang gefunden, aber auch vereinzelten Widerspruch. Das Wissen um die Beweiskraft der möglichen Formen des Schlusses ist gefordert worden, dazu gehört aber (Korreferent von Neuwied), daſs zum Verständnis gebracht werde, in welchen Fällen nur geschlossen werden kann und warum in den anderen nicht. In der Konferenz von Cöln K. W. hat sich die gewichtige Stimme des

Direktors sogar mit der Erklärung hervorgewagt, daſs auch eine verständige Benutzung der mittelalterlichen *versus memoriales* durchaus nicht zu perhorrescieren sei. Die Auffassungen der Referenten von Aachen G. und von Trier sind schon oben angedeutet. Auch die Weiseschen Kreise und die formelhaften Buchstaben sind mit Nutzen verwertet worden; Korreferent von Neuwied sieht in ihnen die einfachsten und klarsten Beispiele und begrüſst sie als eine willkommene Station auf dem für den Schüler schwierigen Wege zur reinen Abstraktion. Das eine werden wir festhalten müssen; ernste geistige Arbeit darf dem Schüler in der Schule der Logik nicht erspart werden, mit geistreichen Aperçus wird hier nichts erreicht. Im Übrigen mag es auch bezüglich der Psychologie gelten, daſs wichtiger als das Was? und Wie viel? das Wie? ist. Auch auf dem Gebiete der Psychologie nämlich treten sehr abweichende Ansichten hervor. Die fünf Sinne und die Temperamente will der eine behandelt haben, der andere schlieſst sie aus (Aachen G.), der eine will das Erkenntnisvermögen — *sit venia verbo* — ausschlieſslich behandelt wissen, der andere erachtet das Willens- und Gefühlsvermögen für nicht minder wichtig. Ich schlieſse mich in diesen Dingen ganz dem an, was der Referent auseinander gesetzt hat. Der Referent von Düren drückt sich so aus: „Wir haben nicht ein wissenschaftliches System zu lehren, sondern eine Auswahl von Regeln und Abstraktionen in ihrer Anwendung auf andere Gegenstände vorzuzeigen und dadurch ihre Handhabung zu befestigen."

Zu der Frage, ob die philosophische Propädeutik mit der Psychologie oder Logik zu beginnen habe, haben die meisten Lehrkollegien keine Stellung genommen; sie ist von untergeordneter Bedeutung und entfällt für die Anstalten, wo Unter- und Oberprima gemeinsam unterrichtet werden, ganz, wenn man nicht in einem Jahre Logik und Psychologie erledigen will. Dafür entscheidet sich nach dem Muster des Berliner Wilhelms-Gymnasiums der Korreferent von Neuwied bei getrennten Primen. Während er aber die philosophische Propädeutik dann ganz nach Oberprima verlegen will, nimmt der Referent von Bonn dafür die Unterprima in Anspruch, damit die Oberprima für Wiederholungen frei bleibe. Sonst scheint an unseren rheinischen Anstalten, soweit darüber aus dem vorliegenden Material ein Urteil zu gewinnen war, allgemein auch in diesem Falle eine Verteilung des ganzen Pensums auf Unter- und Oberprima einzutreten, und zwar weisen Bedburg (Ref.), Cöln Apost. (Ref.), Kempen, M.-Gladbach, Neuwied, Trier der Unterprima Logik, Bonn dagegen, Cöln K. W., Düren, Düsseldorf, Neuſs, Brühl, Jülich Psychologie zu; Bonn verlangt dabei ausdrücklich, daſs neben der Psychologie Dispositionslehre vorgenommen werde. Für die letztere Anordnung ist wohl überall die Erwägung maſsgebend gewesen, daſs die Psychologie die Voraussetzung

der Logik sei, oder dafs der natürliche Gang der Dinge von der Psychologie zur Logik führe. Das kann zugegeben werden, obwohl Elberfeld die Logik die Propädeutik der Propädeutik nennt. Dieser Gesichtspunkt ist aber nicht zwingend. Denn sonst könnte Logik ohne Psychologie überhaupt nicht gelehrt werden, und die Anstalten mit kombinierten Primen müfsten immer in einem Jahre Psychologie und Logik vornehmen. Die psychologischen Kenntnisse, ohne welche formale Logik nicht verstanden werden kann, sind aber in der That nicht der Art, dafs sie nicht an gegebener Stelle leicht beigebracht werden könnten. Wenn dem so ist, dann spricht auf dem Standpunkte der Schule für den Beginn mit der Logik zweierlei: 1. mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse des Unterrichts ist es wünschenswert, dafs die Logik möglichst früh eintrete (Bedburg, M.-Gladbach, Neufs, Neuwied); 2. es ist wünschenswert, dafs durch die Optik und Akustik die Frage von der Entstehung der Sinneseindrücke für die Psychologie vorbereitet ist (Coblenz, Cöln K. W., Crefeld).

Zeit. Dafs, wie die Dinge liegen, nicht mehr als eine wöchentliche Stunde für die philosophische Propädeutik verwendet werden kann, darüber besteht kein Zweifel. Dafs der Unterricht in dieser Weise über das ganze Jahr ausgedehnt werden solle, verlangt mit Bestimmtheit nur der Referent von Trier. Ich bin mit dem Herrn Referenten und den meisten Lehrerkollegien darin einverstanden, dafs eine solche Verzettelung des Unterrichts schon aus allgemein didaktischen Gründen nicht zweckmäfsig ist, stimme aber auch den Worten Trendelnburgs zu: „Weil der philosophische Unterricht in die höchste Entwickelung der Wissenschaften weist, so mufs ihm da, wo der Blick in diese Regionen dem jugendlichen Geist zuerst begegnet, Würde und Kraft gegeben werden. — Das Halbe ist in diesen Dingen um so gefährlicher, weil die Philosophie gerade lehren soll, alles aus dem Ganzen zu betrachten. In einer solchen Zerstückelung kann dieser Grundzug auch nicht einmal durchblicken. Es wäre besser, diesen Zweig des Unterrichts, wie auf vielen Gymnasien geschieht, ganz aufzugeben, als ihn scheinbar zu treiben und dadurch in der That zu untergraben.“ Man soll also wenigstens die diesem Unterrichte belassene Zeit zusammenlegen; je 2 Stunden in den 12 ersten Wochen des Wintersemesters, d. h. nach unserer Einteilung des Schuljahres im zweiten Tertial erscheint als eine durchaus angemessene Bestimmung.

Die Beantwortung der Frage, wie diese Stundenzahl in dem Lehrplane zu gewinnen sei, setzt die Vorfrage voraus, an welchen anderen Unterricht sich die philosophische Propädeutik anzulehnen habe. Die Referenten von Aachen G. und Crefeld empfehlen die Mathematik. Crefeld will die mathematisch-physikalischen Stunden des ersten Quartals auf die philosophische Propädeutik verwenden. Referent von Aachen G. setzt eine Vermehrung der

Stundenzahl für Mathematik auf Kosten des Deutschen voraus. Gegen eine Verminderung der deutschen Stunden ist aber mehrfach (Cleve, Coblenz) selbst bei Streichung der philosophischen Propädeutik Einspruch erhoben worden, und auch die Konferenz von Aachen hat dem Vorschlage ihres Referenten nicht zugestimmt, sondern sich für die Verbindung der philosophischen Propädeutik mit dem deutschen Unterrichte entschieden. Andererseits ist, wie schon oben angedeutet, eine weitergehende Reform des allgemeinen Lehrplanes in Anregung gebracht worden. Den Vorschlag, der gemacht worden ist, die philosophische Propädeutik für den hebräischen Unterricht eintreten zu lassen (Bedburg, Hedingen, Wesel, Euskirchen), kann ich nicht als eine befriedigende Lösung des Problemes ansehen, er bedeutet in der Sache nichts anderes als eine Vermehrung der Stundenzahl; man könnte ja sonst auch den Zeichenunterricht ins Auge fassen. Von anderer Seite ist eine Verminderung der Stundenzahl für Latein und Griechisch empfohlen. Dagegen ist mit Recht darauf hingewiesen worden, daſs die Stundenzahl für das Deutsche auf Prima ja eben mit Rücksicht auf die Behandlung der philosophischen Propädeutik vermehrt worden ist. Und die Verbindung mit diesem Unterricht ist die natürlichste.

Der deutsche Unterricht dient schon auf den mittleren und unteren Stufen der philosophischen Propädeutik am unmittelbarsten, indem er gleichsam die Früchte alles geistigen Fortschrittes des Schülers sammelt, konzentrierend und kombinierend wirkt. Zu eigenen schriftlichen Arbeiten kann der Schüler in geordneter Weise nicht angeleitet werden, ohne daſs er die Gesetze der Logik praktisch handhaben lernt; Definieren, Disponieren, Urteilen, Schlieſsen und Beweisen sind die notwendigen Formen, in denen sich alles geordnete menschliche Denken vollzieht, also die Voraussetzung einer fruchtbaren reproduktiven und produktiven Thätigkeit des Schülers. Diese wird sich je weiter hinauf, desto mehr aus der bloſsen Empirie erheben müssen, auf Prima aber müssen die eigenen Versuche der Schüler in selbständiger Darstellung eines gewissen Systems von Gedanken durchaus unter die Gesetze der Logik gestellt werden. Es kommt hinzu, daſs auch die Lektüre hier höhere und mehr rein wissenschaftliche Anforderungen an die Auffassungskraft der Schüler stellt. Das gilt auch von dem fremdsprachlichen Unterrichte, besonders aber von dem deutschen, in dessen Kreis jetzt Lessing, Herder und Schiller auch mit ihren wissenschaftlichen und philosophischen Abhandlungen und, setzen wir hinzu, Gedichten treten. Dem kann sich aus dem fremdsprachlichen Unterrichte wohl nur die Lektüre des Plato an die Seite stellen, demnächst erst die der philosophischen Schrift Ciceros. Wenn Laas überhaupt die Vereinigung des griechischen und deutschen Unterrichts auf Prima in einer Hand fordert, so wird das in vielen Fällen Schwierigkeiten machen, immer nützlich sein; die Vereinigung des Plato mit dem

deutschen Unterrichte und der philosophischen Propädeutik sollte durchaus angestrebt werden.

Ich will damit die philosophische Propädeutik nicht zu einer dienenden Stellung dem deutschen Unterrichte gegenüber verurteilt haben. Obwohl sie nicht blofs diesem Unterrichte sehr wesentliche Dienste leistet, hat sie ihren eigenen und selbständigen Wert und will danach betrieben sein. Aber daran darf doch vielleicht erinnert werden, dafs in unserer Schulpraxis sich alles Kennen an dem Können zu bewähren hat. Der Gefahr aber, dafs ein wenig gewissenhafter Lehrer die der philosophischen Propädeutik zugewiesene Zeit zu Gunsten seines Lieblingsfaches, etwa der Litteraturgeschichte, ungebührlich verkürzen könnte, wird durch die Verbindung derselben mit einem anderen Unterrichtsfache, in unserem Falle der Mathematik, nicht vorgebeugt.

Für unerläfslich halte ich aber die Verbindung mit dem deutschen Unterichte nicht. Wo in einem bestimmten Falle ein anderer Lehrer besser qualifiziert ist, mag es der betreffenden Anstalt gestattet sein, diesem Lehrer die betreffende deutsche Stunde einzuräumen. Ich würde das entschieden dem vollständigen Ausfalle der Propädeutik vorziehen, der da nicht zu umgehen ist, wo gar kein geeigneter Lehrer vorhanden sein sollte, ein Fall, der aber doch wohl nicht leicht eintreten kann jedenfalls nich eintreten sollte. Von dem Direktor sollte man unter allen Umständen die zu diesem Unterrichte erforderliche theoretische und praktische Befähigung fordern. Prinzipiell aber mufs ich die Forderung wiederholen, dafs die Zuerkennung der Lehrbefähigung im Deutschen für Prima von dem Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik abhängig gemacht werde.

Dafs eine besondere Abiturientenprüfung in der philosophischen Propädeutik nicht wünschenswert sei, ist von mehreren Lehrerkollegien ausdrücklich ausgesprochen worden (Bedburg, Cöln Fr. W., M.-Gladbach, Münstereifel, Wesel, Boppard, Siegburg). Ich stimme dem bei; denn es sollen in der philosophischen Propädeutik nicht sowohl neue Gegenstände angefangen, als vielmehr die alten vollendet und abgeschlossen werden, sie soll nicht als ein fremder Gegenstand zu fremden hinzukommen, sondern die höhere Einheit in der Vielheit der Gymnasialdisciplinen zum Bewufstsein bringen. Daher kommt es hier viel weniger auf den Nachweis einer grofsen Menge positiver Kenntnisse, als geistiger Durchbildung an, der durch die übrige Prüfung genügend erbracht werden kann. Dafs kein Urteil über die Leistungen des Abiturienten in der philosophischen Propädeutik in das Abgangszeugnis aufgenommen werde, wie Boppard will, folgere ich hieraus nicht, ich wünsche es vielmehr, als die notwendige Konsequenz der ganzen Art der Abfassung dieses Zeugnisses.

Thesen
aufgestellt vom Referenten und Korreferenten.

I.

1. Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewufstsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen.

   Hierbei führt sie auch in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie ein.
2. Sie entspricht dem Bedürfnis eines angemessen vorgebildeten Primaners.
3. Obwohl der ganze Unterricht des Gymnasiums philosophisches Interesse wecken soll und auch gelegentliche Winke und Übungen hierfür von Bedeutung sind, bedarf doch der Unterricht in der philosophischen Propädeutik zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden.

II.

4. In einer Gruppe von Unterrichtsstunden werden die Elemente der Logik einschliefslich der Beweisformen und der Methodenlehre erörtert.
5. In einer anderen Gruppe werden die gemeinen Erscheinungen des psychischen Lebens behandelt, vornämlich die Entwickelung der Intelligenz, aber auch die Lehre vom Gefühl und vom Willen.

III.

6. Auch innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den neu vorzulegenden Wissensstoff möglichst beschränken.
7. Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benutzen als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens.
8. Ob der Lehrer seinen Schülern einen Leitfaden empfehlen will und welchen, kann seinem Ermessen überlassen werden.
9. Im allgemeinen genügen für den abgesonderten Unterricht in der philosophischen Propädeutik je 2 Stunden in je 12 Wochen auf Unter- und Oberprima, etwa zu Anfang des zweiten Semesters.
10. Bei der gegenwärtigen Organisation unserer Gymnasien mufs diese Stunden der deutsche Unterricht abgeben.

IV.

11. Da das Gedeihen des propädeutischen Unterrichts in ganz besonderem Mafse von der wissenschaftlichen und didaktischen Befähigung des Lehrers bedingt ist, so kann es einzelnen Gymnasien auf Antrag der Direktion von der vorgesetzten Aufsichtsbehörde gestattet werden, diesen Unterricht bis auf weiteres ausfallen zu lassen.
12. Für die volle *facultas docendi* im Deutschen ist der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu fordern.



III.

Über den Geschichtsunterricht.

Zu welchen Bemerkungen giebt eine Prüfung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts sowohl in Bezug auf das Lehrverfahren als auch hinsichtlich der Wahl des Lehrstoffes Anlafs?
Wie ist der letztere für die einzelnen Stufen höherer Lehranstalten am zweckmäfsigsten zu gliedern und welche Teile müssen, um das Gedächtnis der Schüler nicht im Übermafse zu belasten und gröfseren Raum für das Bedeutendste und Lehrreichste zu schaffen, völlig ausgeschieden oder doch nur summarisch behandelt werden?

Referent: Gymnasialdirektor Dr. Kiesel in Düsseldorf.
Erster Korreferent: Realschuldirektor Dr. Böttcher in Düsseldorf.
Zweiter Korreferent: Gymnasialdirektor Dr. Wollseiffen in Crefeld.

Referat.

Dafs Lehrer der Geschichte an Gymnasien und Realschulen ohne reifliches Nachdenken und sichere Leitung mehr als Lehrer anderer Unterrichtsfächer Mifsgriffen ausgesetzt sind, mufs schon für solche, denen keine ausgedehnten Beobachtungen zu Gebote stehen, einleuchtend sein. Auch wenn Studium dem Lehrer für Übernahme dieser Aufgabe eine ansehnliche Ausstattung mitgegeben hat, machen seine ersten Versuche es denen, die ihn zu beobachten berufen sind, und wenn er es ernstlich nimmt, auch ihm selber, fühlbar, dafs er vieler Übung bedarf, ehe er sich und urteilsfähigen Männern genügen kann. Jeden Teil des Stoffes für diejenige Stelle, an welche er gehört, völlig bereit zu haben, ihn ungeachtet der Breite, die er bei der eigenen Gewinnung angenommen, nach seinem Verhältnis zum Ganzen richtig zu begrenzen und den der Bedeutsamkeit des Gehaltes sowie dem Vermögen und Bedürfnis der Hörer angemessenen Ausdruck zu finden, macht Anforderungen stärkerer Art als sie in irgend einem anderen Unterricht, wenn man den Religionsunterricht ausnimmt, sich ergeben. Während in anderen Unterrichtsfächern das Einzelne, für welches der Schüler im

Augenblicke in Anspruch genommen wird, auch dem Lehrer einstweilen ein Einzelnes sein kann, mit dem er später die hinzukommenden Einzelnheiten sich zusammenfügen läfst, mufs hier das Einzelne immer als Glied eines Ganzen erscheinen, in welchem die Teile sich nicht aneinanderreihen, sondern ineinander übergehen. Während in anderen Unterrichtsfächern der Stoff für den Ausdruck wenig Wahl läfst und die zweckmäfsigste Form auf Grund langer Schulpraxis festgestellt ist und durch stete Übung zum Verständnis gebracht werden kann, ist hier Alles so beziehungsreich, dafs die doppelte Forderung objektiver und subjektiver Angemessenheit auch dem geübteren Lehrer Schwierigkeiten bereitet. Auf Seiten der Hörer, für welche die gesamte Überlieferung einem ihnen fremden Gesichtskreis entstammt,[1]) können die Anknüpfungspunkte für selbstthätige Verarbeitung nicht vorhanden sein, so dafs die didaktische Kunst, welche dem Mitgeteilten Aufnahme und Bestand sichert, höherer Entwickelung bedarf als auf einem anderen Felde. Die Vorbereitung aber, deren jeder Lehrer für jede Unterrichtsstunde bedarf, ist nicht allein noch mehr als anderswo unerläfslich,[2]) sondern hat noch etwas mehr als Entwurf und Ausführung des Planes für die Unterrichtsstunde zu umfassen, die Bereitschaft, auf die unvorhergesehenen Fragen zu antworten, welche die Schüler mit Worten oder Blicken thun, und die beantwortet werden müssen, wenn nicht Mangel an Verständnis oder falsche Auffassung auf eine ganze Strecke hin den Unterricht beeinträchtigen soll. Zu allen diesen Erschwerungen kommt noch die, dafs hier nicht blofs die Abstufung der Anlagen die Schüler dem Lehrstoffe gegenüber in verschiedene Stellungen bringt, sondern die Ungleichheit im Gelingen zwischen ihnen hier mehr als anderswo durch die häuslichen Verhältnisse gesteigert wird, wo Gelegenheit zur Lektüre, Anschauung und Auskunft vor dem Unterricht und im Laufe des Unterrichtes sich in sehr ungleichem Mafse darbieten.

Hiernach ist es erklärlich, dafs man sich zu einem tüchtigen Geschichtslehrer für höhere Schulen nicht so schnell, wie zum Lehrer anderer in denselben betriebenen Fächer ausbildet. Es werden also mit der fraglichen Aufgabe aufser den schon zu einem ansehnlichen Grade von Geschick gelangten Lehrern auch solche belastet sein, die noch mit derselben ringen oder das Wesen des jugendlichen Geistes zu erkennen noch nicht hinreichend in der Lage waren, um sich der Bedingungen, von welchen der Erfolg des Geschichtsunterrichts abhängt, bewufst zu sein.

In solchen Fällen wird dann Manches versäumt, was zu Erweckung und Erhaltung der Teilnahme erforderlich ist und ein Verständnis und Festhalten möglich macht.

[1]) Crefeld, Gymnasium, S. 28.

[2]) Aachen, Realschule, S. 41.

Kann auch der Einzelne, dem nicht der Beruf ein weites Feld der Beobachtung eröffnet, nur einzelne Mängel gewahren,[3]) so kann doch das, was sich von Mängeln an einer Stelle im Verlaufe von Jahrzehnten aufdrängen konnte, bei der natürlichen Beziehung, in der es zu dem Wesen der Aufgabe steht, und bei der Übereinstimmung, in der es sich mit dem an anderen Stellen Gesammelten befindet, als Repräsentation der Hauptgattungen von Mängeln gelten, die sich auf diesem Gebiete fühlbar machen. Nicht selten ist, dafs für das Aufzunehmende die Aufsuchung und Benutzung der für dasselbe im Bewufstsein des Schülers vorfindlichen Anknüpfungspunkte unterbleibt, von Dingen geredet wird, ohne dafs dem Schüler der Begriff derselben vermittelt wird, die Hindeutung auf die Wichtigkeit des Erzählten fehlt, das Aufeinanderfolgende zu sehr zusammenhangslos erscheint, die Grenzen des Fassungsvermögens oder des Gedächtnisses der Schüler überschritten werden, die Schüler keine Anleitung zum Verknüpfen des Gehörten erhalten, in Bezug auf Wiederholung zu geringe oder zu grofse Forderungen gemacht werden, die Mitteilung einer Thatsache lückenhaft oder überladen ist. Die Folgen davon sind Mangel an Teilnahme und Verständnis, schiefe Auffassung, Verwechselungen, Not und Angst von Schülern und Lehrern zur Zeit, wo Proben abgelegt werden sollen, Dürftigkeit der auf den verschiedenen Stufen und am Ende des Schulkursus zu Tage tretenden Ergebnisse, Klagen der Lehrer über die der Geschichte in der Unterrichtsverfassung angewiesene Stellung[4]) oder über Unempfänglichkeit und Trägheit der Schüler.[5]) Von den meisten dieser Übelstände werden die mittleren Klassen am stärksten betroffen, weil bei Ungleichheit der Lehrbefähigung die minder reifen und geübten Lehrer hier den Unterricht erhalten, die dann in den für sie engen zeitlichen Grenzen und in dem Gedränge mannigfaltiger Anforderungen ihrer Aufgabe nicht gerecht werden. Es bieten sich selbst für die Eifrigen zwei Abwege dar. Es kann in einseitiger Schätzung gedächtnismäfsiger Aneignung der Unterricht leblos werden und durch Mangel an Anziehungskraft unfruchtbar bleiben oder in mifsverständlichem Bemühen um lebendigen Vortrag eine die Sache mehr verdunkelnde als erhellende Redseligkeit, zu der leicht noch ein Verfehlen des der Altersstufe entsprechenden Tones hinzukommt, sich entwickeln. Die Klagen über Dürftigkeit des Ertrags, den Schüler aus den mittleren in die oberen Klassen mitbringen, sind häufig und zum Teil stark.

Nach dem Gesagten mufs die Hülfe von dem Lehrverfahren kommen. Die Wahl des Stoffes ist, da eine bis ins Kleine gehende Gleichheit nicht

---

[3]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat S. 1. Oberhausen S. 1.

[4]) Solche Klagen im Referat von Saarlouis.

[5]) Solche Klagen abgewiesen Düsseldorf, Realschule, Korreferat S. 9. Gymnasium S. 11.

notwendig ist, leicht zu regeln und sind durch die bestehenden Vorschriften die hier leitenden Grundsätze so weit festgestellt, daſs durch Handhabung derselben die unmittelbare Leitung der Schulen Miſsgriffen, welche ein teilweises Verfehlen des Zieles zur Folge haben würden, vorbeugen kann.

Auch ist der Umfang des Stoffes, wie denn die gestellte Frage seiner an zweiter Stelle gedenkt, von dem Lehrverfahren abhängig, und die hinsichtlich der Teile des Stoffes anzuwendende Ausführlichkeit ergiebt sich aus der leicht zu erkennenden Abstufung der Bedeutsamkeit, Nutzbarkeit und Notwendigkeit. Gelangen Grundsätze über das Lehrverfahren zur allgemeinen Geltung, so wird die Wirksamkeit derselben von den Veranstaltungen bedingt sein, durch welche sie in Übung gesetzt werden. Denn es muſs bei den angehenden Lehrern der Geschichte der auf diesem Gebiete zu entwickelnden Thätigkeit eine Anweisung voraus und zur Seite gehen, welche ihnen den Weg zu der für ihre Arbeit erforderlichen Reife abkürzt und den Eifer, die nach der Natur des Lehrfaches besonders groſsen Schwierigkeiten durch Steigerung der Fähigkeiten zu überwinden, weckt und nährt.

Es ist jedoch im Auge zu behalten, daſs die Möglichkeit, sich durch Abfragen der Erfolge des Unterrichts in ihrem ganzen Umfange zu vergewissern, für die Geschichte geringer als für andere Lehrfächer ist. Man wird daher auch von Feststellung und Einführung eines zur Steigerung der Erfolge geeignet befundenen Verfahrens weder erwarten noch verlangen dürfen, daſs der Gewinn mit gleicher Sicherheit, Geläufigkeit und Vollständigkeit, wie in sprachlichem und mathematischem Unterricht vorgezeigt werden könne. Das Durchlaufen des der Schule angehörigen geschichtlichen Feldes nimmt eine so lange Zeit in Anspruch, daſs das früher Erlernte zu Zeiten der Rechenschaft nicht so leicht und genau, wie das später Erlernte, aus der Erinnerung hervorgeholt und in die der Frage entsprechende Form gebracht werden kann. Dem Gedächtnis ist nun einmal für diesen Unterricht eine so schwere Aufgabe gestellt, daſs der Unterschied der Begabung hier gröſsere Abstände als in anderen Lehrfächern zur Folge haben muſs. Das Aufzunehmende ist auch unter Voraussetzung guten Unterrichts nicht für Alle zu der Deutlichkeit zu bringen, daſs dessen natürlicher Zusammenhang stets gegenwärtig bleiben und daſs bei einer augenblicklichen, vielleicht unerwartet auftretenden Forderung der Verstand dem Gedächtnis eine unverzügliche Hülfe leisten könnte. Für die Befestigung des früher Erlernten bietet das spätere Lernen auch nicht gleichmäſsig, wie in Sprachen und Mathematik, stete Anlässe. Es kann selbst bei geschickt kombinierenden Wiederholungen nicht das Einzelne durch die vielen Anwendungen, die es im Verlaufe des Unterrichts erfährt, zu immer besserem Verständnis gebracht und für die Erinnerung unverlierbar gemacht werden. Endlich muſs, so

lange man von geschichtlichem Unterricht in hervorragender Weise eine das Gemüt erhebende, das Gefühl anregende, zu religiöser Betrachtung hinleitende Wirkung erwartet, nicht vergessen werden, dafs dazu, auch wenn nicht besondere, übrigens sehr zu widerratende, Diatriben für diesen Zweck eingeschaltet werden, doch ein Kraftaufwand erforderlich ist, der seinen Lohn nicht in schlagfertiger Bezeichnung der nach Ort und Zeit bestimmten Thatsachen finden wollen kann. Man wird nicht sagen dürfen, dafs der Fleifs, den Lehrer und Schüler auf Wiederholungen zu verwenden haben, den Nachteil aufheben könne, in dem sich der Geschichtsunterricht bei Schaustellung seiner Früchte anderen Unterrichtszweigen gegenüber befindet. Die Wiederholungen können nicht so oft angestellt werden, dafs nicht sehr Vieles, um für jeden Fall zum Darlegen zur Hand zu sein, immer neuer Wiederholungen in gröfserer Zahl, als sie stattfinden können, bedürfte. Die zuweilen vorkommenden Ermahnungen zu ausgedehnten Wiederholungen haben entweder gar keine oder eine nachteilige Wirkung. Gröfsere Wiederholungen stellt der Schüler, der ihrer am meisten benötigt wäre, nicht an, weil da, wo die Eindrücke des Vortrags erloschen sind, das Nachlesen des Lehrbuches ein unerquicklich trockenes Geschäft ist und für dasselbe auch im Drange der laufenden Schularbeiten kaum Raum bleibt. Sind aber die Ermahnungen zu Wiederholungen von der Nähe eines Zeitpunktes unterstützt, wo das Gelingen geschichtlicher Prüfung ein Gewicht in die Wagschale einer lang erwarteten Entscheidung werfen soll, so erfolgt das hastige, das Urteil trübende und für das überlastete Gedächtnis verwirrende Wiederholen, das die ruhige auf das Ziel der Bildung hinlaufende Arbeit stört. Es wird also auch nach aller Sorge für gute Unterrichtsform hinsichtlich der vom geschichtlichen Unterrichte zu erwartenden Erträgnisse ein anderer Mafsstab und hinsichtlich ihrer Ermittelung eine andere Behandlungsweise der Schüler, als sie für andere Unterrichtsfächer in Anwendung kommen, notwendig sein.

Hinsichtlich des Lehrverfahrens tritt überall, wo über den Gegenstand gutachtlich geredet wird, die Forderung freien Vortrages mit einer Bestimmtheit auf, die zu manchen an wirklichem Geschichtsunterricht gemachten Wahrnehmungen in erfreulichem Gegensatze steht. In der That kann man sich ohne freien Vortrag die Ziele des Geschichtsunterrichts, auch die nächstliegenden und unbestrittensten, nicht erreichbar denken. Diktieren, das sicherste Mittel, Schüler um die Frucht des Unterrichts zu bringen, ist durch die Vorschrift, dafs geeignete Bücher beim Unterricht zu benutzen sind, ausgeschlossen. Die Bücher aber haben nicht die Bestimmung den Lehrer zu ersetzen, oder auf die Rolle eines Erklärers des Gedruckten zu beschränken, sondern die Bestimmung, das Festhalten und Erneuern des Gehörten zu befördern. Ohne dafs das lebendige Wort des Lehrers dem

Schüler die Dinge zur Erscheinung bringt, ist für den Schüler die stete Aufmerksamkeit, deren Mangel sich in diesem Unterricht mehr als in jedem anderen rächt, nicht zu erhalten, der Mitteilung nicht die Gefälligkeit, die ihm Ohr und Herz öffnet, zu geben, ein Mifsverstehen, welches dem Verständnis durch eine dem Bedürfnis besser angepafsten Ausdruck nachhelfen heifst, nicht zu entdecken. Keiner der Einwendungen, die sich gegen die Forderung des freien Vortrags machen lassen, ist eine Geltung zuzugestehen. Dafs der Lehrer, um unter den zerstreuenden Eindrücken, die während des Vortrages das Verhalten der Schüler auf ihn machen kann, den Faden nicht zu verlieren, zuweilen in das Buch blicke, ist durch die Forderung eines freien Vortrages nicht ausgeschlossen.[6] Dafs ein Lehrer die Geschicklichkeit zum freien Vortrag nicht besitzen[7] könne, legt ihm nur die Pflicht auf, sich dieselbe zu erwerben, was bis zu dem Grade, der für ihn unumgänglich nötig ist, in seiner Macht steht, sofern er sich überhaupt zum Lehrer eignet. Dafs durch freien Vortrag die Kraft eines Lehrers zu stark in Anspruch genommen werde, erweist sich als ein Irrtum, wenn man erwägt, dafs die stündlichen Wiederholungen von jeder Stunde einen Teil füllen und in dem übrigen Teil der Stunde die zur Belebung der Aufmerksamkeit nötigen Fragen eine erleichternde Unterbrechung bilden. Eben hierdurch vermindert sich auch die Furcht, dafs die Schüler zu Auffassung eines freien Vortrages nicht fähig seien. Sie verliert sich ganz, wenn man bedenkt, dafs diese Fähigkeit sich durch zweckmäfsige Einrichtung des Unterrichts, durch Beschränkung auf das der Fassungskraft Erreichbare, durch Deutlichkeit des Ausdrucks und durch passende Einschaltungen gebildet werden kann.

Ohne freien Vortrag kommen aber auch bedeutende Momente des Geschichtsunterrichts gar nicht zur Geltung. Schon die der mündlichen Rede allein mögliche Sonderung und Hervorhebung von Bestandteilen ist eine Erleichterung des Verständnisses und eine Hinweisung auf den Grad der Wichtigkeit. Für die nach Mafsgabe der Lehrstufen nicht zu versäumende Hindeutung auf die Beziehungen der Dinge unter sich und auf Zwecke und Ideen ist nur im freien Vortrage Raum. Die Ursächlichkeit, die Analogie, der ethische Wert, das Verhältnis der Begebenheiten zu den Zielen der Bestrebungen, der Wert der Dinge für die Kreise, denen man angehört, die in den Dingen erkennbaren Spuren einer göttlichen Leitung der menschlichen Geschicke wollen nicht durch ausdrückliche Bemerkungen oder Erörterungen zum Bewufstsein gebracht, sondern durch Ton und Wendung des Ausdrucks gleichsam unwillkürlich bezeugt werden,[8] was

---

[6] Mifsverständnis bei Essen, Gymnasium, S. 2. Richtig Duisburg, Realschule, S. 9.

[7] Aachen, Stiftsschule, S. 9.

[8] Koblenz S. 3.

nur durch die Art der Rede möglich ist, durch welche der jenes Bewuſstsein besitzende Lehrer sich über sie mit einer gewissen Notwendigkeit äuſsert.

Über Wahl und Benutzung des dem Unterricht dienenden Buches gehen die Ansichten auseinander. Bücher, die nach Inhalt und Form brauchbar sind, werden leicht gefunden werden können, da die Zahl groſs genug ist, um verschiedenen persönlichen Wünschen, sofern dieselben sich mit der Aufgabe des Unterrichts vertragen, zu genügen. Solcher, mit denen der Lehrer in sachlichen Widerstreit kommen müſste, wird leicht aus dem Wege zu gehen sein. Eher kann wegen eines Mehr oder Minder ein Buch nicht passen. Ist die Differenz aber nicht groſs, so kann dem Vortrag ja freigestellt bleiben, Einzelnes unbenutzt zu lassen oder Gegebenes zu erweitern. Darüber aber scheint Meinungsverschiedenheit zu herrschen, ob Bücher, welche durch elliptische Satzform sich Tabellen nähern, oder Bücher, die nach stilistischer Abrundung streben, vorzuziehen. Daſs die ersteren dem Schüler eine Redeweise, die er nicht nachahmen soll, zu Gesichte bringen,[9]) wird nicht allenthalben als Nachteil angesehen.[10]) Doch läſst sich wohl kaum widerlegen, daſs die letzteren, weil sie mehr ansprechen, vom Schüler mehr gebraucht werden. Vielleicht fällt aber das Urteil hierüber bei verschiedener Benutzungsweise verschieden aus. Nur der Ersatz von Büchern durch wirkliche Tabellen, hie und da, wahrscheinlich wegen der Freiheit, die er dem Lehrer läſst, gewünscht, muſs ernstliches Bedenken erregen, da in ihnen der Schüler von Thatsachen zu wenig und von deren Verbindung gar Nichts hat, so daſs sie als Stütze für die Wiederholungen nicht dienen können.[11]) Hinsichtlich des Gebrauches der Bücher herrscht Einstimmigkeit darüber, daſs sie der Wiederholung zu dienen haben, indem sie das, was am leichtesten entfliehen kann, sicher stellen, durch dessen Verknüpfung aber den Faden geben, auf den die Erinnerung das Gehörte, wenn auch nicht immer ganz vollständig, doch ohne empfindliche Lücken reihen kann. Sie auch für Vorbereitung zu gebrauchen, ist weder unrätlich, noch schädlich,[12]) so daſs das von einer Seite empfohlene Verbot dieser Benutzung, ein Verbot, das sich ja auch nicht handhaben läſst, kaum triftige Gründe für sich haben dürfte. Ist dem Schüler der Stoff, über den er in der Schule den Lehrer hören wird, durch Lesen schon bekannt, so kann das Interesse nur stärker und die Auffassung nur leichter sein.[13]) Vor-

---

[9]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 36, 37. Bonn, Gymnasium, S. 40. Oberhausen S. 11.

[10]) Lennep S. 9.

[11]) Koblenz S. 6.

[12]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Protokoll S. 4 gegen These 6.

[13]) Trier S. 3, wo auch eine Kontrolle solcher Vorbereitung, die doch zu zeitraubend wäre, für thunlich gilt.

schreiben wird sich aber da nichts lassen, da die Probe auf die Befolgung zu machen nicht thunlich ist. Der Unterschied höherer und niederer Lehrstufen wird aber vielleicht einen Unterschied des Verfahrens der Art begründen, daſs nur auf den höheren die Vorbereitung empfohlen oder angeraten werden kann. [14]) Verschieden wird die Frage beantwortet, ob das Buch der zusammengezogene Vortrag oder der Vortrag das erweiterte Buch sein soll. Nach dem oben über die Wirkung des Vortrags Gesagten kann dem Vortrag die Stelle eines Kommentars zum Buche [15]) durchaus nicht angewiesen werden, [16]) weil er dadurch an Kraft einbüſsen würde und zu einem zeitraubenden Lesen des Buches vor dem Vortrage Nötigung vorhanden wäre. Wenn aus einem Lehrbuche gelesen werden soll, so kann es in diesem, wie in jedem anderen Unterricht, nur den Zweck haben, dem Schüler zu zeigen, daſs er das Gehörte in dem Buche auf engem Raume besitzt. Zusammenfassende knappe Darstellung, wie das Lehrbuch sie geben muſs, ist ein Mittel, Vernommenes festzuhalten, sie folgt dem Auffassen und Verstehen ganz naturgemäſs nach, [17]) während dem Lesen des Buches den Vortrag nachfolgen lassen nichts anderes ist, als einen Teil der Lehrstunde dem Vorüberführen des noch nicht Verständlichen und einen zweiten dem Verstehen desselben widmen. Der Lehrer mag sich hinsichtlich seines Vortrages nach dem Buche so richten, daſs der Schüler den betreffenden Abschnitt des Buches als den Auszug des Vortrages erkennen muſs, aber dem Schüler darf nicht der Vortrag um des Buches, sondern muſs das Buch um des Vortrages willen da sein. [18]) Vorlesen dessen, was erst durch nachfolgende Erklärung Licht empfangen soll, [19]) ist ein Verfahren, das nur, weil es etwas weniger Zeit kostet, über dem Diktieren steht. Der Vortrag, der zum Kommentar für Gelesenes dient, muſs sich, um diesem Zwecke zu entsprechen, zerstückeln und vermag weder Bilder vor Augen zu stellen noch Herzen zu erwärmen, weil der Redende anstatt sich selber, wie es sein müſste, zu geben, mit einer gewissen Lahmheit hinter dem Gegebenen geht. Die Frage, ob während des Vortrages von den Schülern etwas geschrieben werden dürfe, kann nach der diesem Gutachten zu Grunde liegenden Ansicht über Geschichtsunterricht nur verneint werden. [20]) Der

---

[14]) Bonn, Realschule, S. 21, und Bedburg S. 18, gegen Essen, Realschule II., S. 4, Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 36.

[15]) Aachen, Gymsasium, S. 11, Düsseldorf, Realschule, Korreferat S. 14.

[16]) Jülich S. 3. Düsseldorf, Gymnasium, Protokoll S. 4.

[17]) Trier S. 2. Düsseldorf, Gymnasium, Protokoll S. 4.

[18]) Jülich S. 3.

[19]) Von Aachen, Realschule, S. 41, ein Übel genannt, wogegen Wipperfürth, S. 4. selbst vorlesen lassen, zugeben will.

[20]) Cleve S. 2. Koblenz S. 2. Stark empfiehlt jedoch das Nachschreiben Trarbach, S. 16 ff.

Plan des Unterrichts wird leicht eine solche Übereinstimmung des Vortrags mit dem Buche herbeiführen können, daſs mittelst der häuslichen Benutzung des Buches alles Wesentliche des Vortrages dem Gedächtnisse gerettet wird. Der Schüler würde selbst, wenn er vorher den betreffenden Abschnitt des Buches gelesen hätte, das in dem Vortrage vorhandene Mehr gar nicht so erkennen können, daſs er die Aufzeichnung auf dasselbe beschränkte und die bei solcher Unsicherheit entstehende Emsigkeit und Hast würde ihn für die besten Eindrücke des Vortrages unempfänglich, ja für das Verfolgen des Gedankenganges unfähig machen. Wenn aber für den Lehrer die Befugnis, Zusätze zum Buche zu diktieren begehrt wird,[21]) so würde ein Eingehen auf solches Begehren die Übel, welche das Diktieren vor Einführung der Lehrbücher im Gefolge gehabt, wenigstens zum Teil zurückrufen. Groſse Zusätze zu machen versagt sich der Lehrer am besten schon, um den Stoff, den die meisten Lehrbücher doch nicht zu sparsam bemessen, nicht weiter auszudehnen und ein solcher Verzicht kann, da er ungestörten Fluſs des Unterrichts gestattet, dem Lehrer, auch wenn der Zusatz sehr Gutes enthielte, nicht schwer werden. Kleine Zusätze, die nur der Veranschaulichung des im Buche kurz Ausgedrückten dienen, werden, sobald die Wiederholung an der Hand des Buches geschieht, sich von selber in das Gelesene verflechten. Thun sie das aber bei einem Teile der Schüler nicht, so kann der Lehrer sich damit trösten, daſs er sehr selten, auch wenn er dem gedruckten Buche, das ein Ganzes giebt, ein Diktat, das viele Stücke enthält, hinzufügt, eine Verflüchtigung, wobei Nebendinge verloren gehen, verhindern kann.

Eine solche Verflüchtigung ist auch nicht zu beklagen, da das, was bei besseren Schülern verdunstet, seinen Dienst für Verdeutlichung des Bleibenden meist schon gethan hat und da auch die Reproduktion des Schülers den Vortrag des Lehrers gar nicht zu decken braucht, um den Beweis für einen guten Erfolg des Unterrichts zu liefern. Die Abwehr alles dem Vortrag nachhelfenden Schreibens wird vielleicht, wie die Abwehr eines den Vortrag vorbereitenden Lesens von denen zu allgemein gefunden, denen ein Hülfsmittel zum Erkennen der Disposition des für die Stunde bestimmten Vortrages wünschenswert scheint.[22]) Diesem Wunsche kann der Lehrer durch eine den Anfang seines Vortrags bildende Angabe genügen, die durch ihre und des Vortrags Kürze über die Gedächtniskraft des Schülers nicht hinausgehen darf. Dabei ist es denn von Wert, für jede Stunde ein wohl bemessenes Ganzes anzukündigen und durchzuführen. Wenn die Frage nach dem Lehrverfahren sich auf die Beschaffenheit des

---

[21]) Duisburg, Realschule, S. 11. Mühlheim a. d. Ruhr S. 8. Bedburg S. 14. jedoch beschränkt S. 20.

[22]) Aachen, Realschule, S. 43.

Vortrags zu erstrecken hat, so kommt hier nur die Behandlung des Stoffes in Betracht, während die Auswahl desselben dem zweiten Teil dieses Gutachtens zufällt. Es ist in mehr als einer Hinsicht dem Unterricht, auch auf den oberen Stufen, der Charakter eines elementaren zu erhalten,[23]) damit die Schüler sich bewufst bleiben, durch dessen Benutzung im günstigen Falle nur die Befähigung zu den jenseits der Schule liegenden geschichtlichen Studien zu erwerben, indem sie einen Rahmen zum Einfügen des in der Folge vollständiger und quellenmäfsig zu gewinnenden Wissens erhalten, und damit sie durch Einsicht in die Bedeutung eines geistigen Zusammenhanges mit der Vergangenheit, durch Sinn und Neigung für das dazu führende Wissen und durch einige Fertigkeit in genauer Auffassung und Bewahrung von Thatsachen das Bedürfnis nach weiterem Vordringen in sich nähren. Da die Schule für diesen Zweck zu wirken bei Schülern, die von Allem, was Gegenstand der Geschichte ist, noch gar keinen Begriff haben, beginnt und ihnen diese aufserhalb ihrer Lebenssphäre liegenden Begriffe nur mühsam und langsam zugänglich machen kann, kommt sehr viel darauf an, dafs man auf keiner Stufe zu viel voraussetze. Für Anfang und Verlauf des Unterrichts sind unter Benutzung des durch den geographischen Unterricht Vermittelten und des in engeren Lebenskreisen zu Beobachtenden die Anknüpfungspunkte im Bewufstsein der Schüler aufzusuchen, welche ihn von Dasein und Wert geschichtlichen Wissens überzeugen. Zu geeigneter Zeit ist das Interesse für die Vergangenheit dadurch zu beleben, dafs auf bekannte noch vorhandene Nachwirkungen derselben hingewiesen wird, damit der Wert geahnt wird, den die Geschichte für das Verständnis gegenwärtiger Zustände hat.

Die Begriffe der zu behandelnden Dinge müssen in der den Lebensaltern entsprechenden Stufenfolge zum Vorschein kommen, so dafs die noch nicht zu bewältigenden noch gar nicht in Gebrauch genommen werden, andere aber ihre Erklärung empfangen vermöge des ungeachtet der allmählichen Erhebung bis zum Schlusse des Schulkursus festzuhaltenden elementaren Charakters, wodurch auch einer aufblähenden Wirkung des Wissens vorgebeugt wird. Daher mufs anfangs das Berühren, später das Erörtern von Hypothesen und Kontroversen unterbleiben, auch das, was nur als Bruchstück erscheinen könnte, ausgeschlossen werden. Zugleich verlangt jener Charakter für die Diktion, wie vielfach hervorgehoben wird, Schlichtheit, wozu auch Vermeidung oder möglichste Beschränkung des Gebrauchs von modernisierenden Ausdrücken und von Fremdwörtern[24]) gehört. Damit

---

[23]) Gegen schädliche Hyperbeln, wie sie Jülich S. 1, vorkommen, warnt Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 1.

[24]) Düsseldorf, Gymnasium, S. 6.

verträgt es sich sehr gut, ja es dient der Deutlichkeit und dem Nachdruck, wenn für Bedeutendes Bezeichnungen, die den Quellen unmittelbar entlehnt sind, angewandt werden. Die Forderung eines schlichten Vortrags richtet sich nicht gegen diejenige Lebhaftigkeit, die dem Vortrage durch Erzählung von Dingen gegeben wird, welche das religiöse, das vaterländische und das menschliche Gefühl zu erregen geeignet sind. Sie richtet sich nur gegen eine geflissentliche Feierlichkeit, gegen Pathos und gegen sentimentale Einlagen.[25]) Der Lehrer, der ein Herz für Religion, Vaterland und Menschenschicksal hat, wird der belebenden Wärme, wo sie naturgemäfs ist, nicht entbehren und eine solche auch unvermerkt in den Herzen der Hörer wecken.[26]) Aber „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“ Auch darf in der Forderung der Schlichtheit eine Warnung gegen Schönrednerei[27]) gefunden werden. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.“ Sogar bei Darstellung von Meinungskämpfen an beide Parteien Recht und Unrecht zu verteilen oder sich als Anhänger einer Partei zu erklären, gehört zu den Dingen, die der Geschichtslehrer sich zu versagen hat. Ihm kommt bei solchen Gelegenheiten nur die Bezeichnung der Anschauungen und Beweggründe zu, welche die Handlungen hervorgerufen haben und bei Gegenständen, deren Erörterung aus irgend einem Grunde an der Stelle, wo er steht, mifslich ist, schadet es Nichts, wenn er sich in die Grenzen einer Mitteilung der Thatsachen, die deswegen noch nicht zusammenhangslos zu werden braucht, vorsichtig zurückzieht. Hiermit löst sich das Dilemma zwischen den Forderungen einer weder grundsatzlosen noch verletzenden Darstellung.[28]) Auch kann der Geschichtsunterricht auf diesem Wege vielleicht zur Erziehung einer Gesinnung beitragen, welche in Meinungskämpfen Zurückhaltung sowie Schonung und Achtung des Gegners bewahrt, weil sie, ohne gleichgültig zu sein, nicht blofs ihre, sondern auch fremde Gründe zu erkennen sucht. Bildende Kraft verbürgen dem Unterricht der Ernst, mit welchem die Dinge ihrer Wichtigkeit gemäfs behandelt werden, und die Nachweisung der Beziehungen, in welchen die Dinge dadurch, dafs eines des andern Ursache ist oder dadurch, dafs sie einer gemeinschaftlichen Quelle entspringen, zu einander haben. Der Unterricht, der diesen Zweck im Auge behält, wird die Teilnahme wach erhalten, den Wert der Einzelheiten in den Augen der Hörer erhöhen und den sogenannten erziehlichen Zwecken des Unterrichts mehr,

---

[25]) Duisburg, Realschule, S. 3. Wesel S. 4.

[26]) Bonn, Realschule, S. 7.

[27]) Lennep S. 7.

[28]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium. S. 7. Vgl. Aachen. Stiftsschule. S. 13. wo Unmögliches begehrt wird.

als wenn er für sie besondere Veranstaltungen träfe,[29]) dienen, auch angeblichen Gefahren teleologischer Behandlung [30]) nicht unterliegen.

Eine wichtige den Vortrag betreffende Frage ist die nach dem Maſse der Ausführlichkeit. Da diese für jeden Teil des Stoffes von dessen Werte abhängen muſs, kommt es nur darauf an, die Gesichtspunkte für die Abstufung des Wertes zu finden. Es wird dies sich im Ganzen in dem folgenden Abschnitte, der von Auswahl des Stoffes und der Ausdehnung oder Zusammenziehung seiner Teile handeln soll, erledigen. Doch gehören einige Bemerkungen hierher. Abgesehen von der Bedeutung, die ein Gegenstand nach seiner Beziehung zu unseren vaterländischen oder allgemein menschlichen Interessen in Anspruch nimmt, darf auch die Verfolgung irgend eines Nebenzweckes, wie Verdeutlichung eines oft zur Sprache kommenden Verhältnisses, Zusammenhang mit wichtigen Kulturerscheinungen, Schönheit der wirksamen Motive, Brauchbarkeit für Belebung der Einbildungskraft oder des Gefühls, zu gröſserer Ausführlichkeit als Anlaſs dienen.[31]) Überhaupt ist, wie schon angedeutet, oft eine Verwendung von Einzelheiten, wenn man nach der Stellung, die sie in ihrer Umgebung haben, sie nicht zu dem fest Einzuprägenden zählt, wegen eines Dienstes, den sie für den Augenblick leisten, zulässig. Es versteht sich, daſs hier dem Lehrer Spielraum gegeben sein muſs. Nur muſs der Ansicht Geltung versagt werden, daſs Dinge, durch welche das eigene Vaterland in unrühmlicher oder unglücklicher Lage erscheine, die Pflicht der Eile oder des Schweigens auferlegen könnten.[32]) Wenn hierbei die Furcht, die Freude an des Vaterlandes Glück und Ehre oder gar die Anhänglichkeit an dasselbe zu schwächen, zu Grunde liegt, so beruht das doch auf einem Irrtum. Etwas, was zweckmäſsig die Behandlung eines Gegenstandes ausdehnt, sind endlich diejenigen Einschaltungen, welche die geographische Deutlichkeit zu sichern und die geographischen Verhältnisse für Verständnis des Ganges der Begebenheiten zu benutzen dienen. Die hierauf verwendete Zeit ist nicht verloren, weil sie den Geschichtsunterricht zu einer belebenden und vertiefenden, wenn auch nicht ununterbrochenen Wiederholung der Geographie macht und den Einfluſs von Naturverhältnissen auf Völkerschicksale, sowie den durch die Begebenheiten verursachten Wechsel der Ländergrenzen zur Anschauung bringt. Von

---

[29]) Neuwied S. 5.

[30]) Aachen, Stiftsschule, S. 12, 13.

[31]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat S. 17. Danach die Forderung knappen Vortrags (Mülheim a. d. R. S. 6) nicht unbedingt anzuerkennen. Düssedorf, Realschule, Korreferat S. 17. Aachen, Realschule, S. 13. Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 22.

[32]) Richtiges bei Aachen, Realschule, S. 28, gegen das Unrichtige bei Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, 34, 35, zum Teil auch bei Bonn, Realschule, S. 6.

diesem Gesichtspunkte aus verdient es keine Mifsbilligung, wenn hie und da auf Kriegsgeschichte in elementarer Weise etwas näher eingegangen wird, wie es denn überhaupt mit Warnungen gegen Behandlung von Kriegen[33]) nicht gar zu streng zu nehmen ist, da in denselben hohe Interessen die bewegenden Kräfte sein, grofse Kräfte durch dieselben zur Entfaltung gelangen und wichtige Veränderungen deren Folge sein können. Mit der inneren Geschichte, welcher eine Sparsamkeit auf diesem Gebiete zu Gute kommen soll, ist ohnehin bei dem elementaren Charakter des Geschichtsunterrichts, der ein Übergewicht des Äufseren, Augenfälligen, Vorstellbaren fordert, etwas haushälterisch umzugehen.

Der Vortrag der Geschichte kann durch Manches, was ihm zur Seite geht, mit ihm abwechselt oder sich in ihn verflicht, unterstützt werden. Der Art wird Vieles nicht ohne Grund empfohlen, aber so Vieles, zum Teil so viel Zeit Erforderndes oder nur unter besonderen Umständen Ausführbares, dafs in Betreff seines Gebrauches persönliche und örtliche Rücksichten zu entscheiden haben werden.

Das Nächste, was dem Unterrichte not thut, sind Fragen, die in den Vortrag nicht sowohl eingestreut werden,[34]) als da, wo etwas Neues nur durch Erinnerung an Früheres verstanden werden kann, aus demselben hervorwachsen, um den Lehrer über das Dasein der nötigen Erinnerung zu beruhigen oder dieselbe zu wecken. Diese Fragen können nicht blofs an das Gedächtnis, sondern auch an das Urteil gerichtet werden,[35]) um zu Verknüpfung von Ähnlichem und zur Auffindung von Gründen anzuregen und anzuleiten.

Sie können sich auch auf das, was der Lehrer zu sagen erst im Begriff ist, beziehen, wenn dieses der Art ist, dafs es aus Gesagtem, wie ein Schlufs aus Prämissen, folgt. Dadurch wird ein Anfang mit dem gemacht, was man ein Operieren mit dem Lehrstoff genannt hat,[36]) was aber weniger als ein neben dem geschichtlichen Wissen stehender zweiter, denn als ein Mittel zu Erreichung und Befestigung des einzigen oder, wenn man lieber will, ersten Zweckes anzusehen sein dürfte.[37])

Aufser diesen vereinzelten Wiederholungsfragen bedarf der Unterricht umfassenderer Wiederholungen, welche in der Regel stündlich angestellt werden und das Lehrpensum der letzten Stunde zum Gegenstand haben. Diese letzte Stunde kann entweder die eines früheren Tages oder dieselbe,

---

[33]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 23.

[34]) Aachen, Realschule, S. 41.

[35]) Aachen, Realschule, S. 31.

[36]) Jäger, Bemerkungen, S. 8. Oberhausen S. 7. Wesel S. 12.

[37]) Linz S. 7.

in welcher die Wiederholung geschieht, sein.[38]) Das Letztere empfiehlt sich auf niederen Lehrstufen, wo die Kraft des Gedächtnisses sich noch nicht erprobt hat und die Gewöhnung des Aufmerkens sich erst bilden mufs. Es versteht sich, dafs die Wiederholungen, die sich auf eine letzte Stunde beziehen, wie das Bedürfnis sich dem Lehrer herauszustellen scheint, oft auf den Inhalt früherer Stunden zurückgreifen. Sehr zu empfehlen ist, dafs gröfsere Wiederholungen durch Einzelfragen, die den Stoff zu jenen zurechtzulegen helfen, vorbereitet werden.[39]) Es mufs natürlich auch in gröfseren, am besten in monatlichen Fristen wiederholt werden,[40]) wobei sich Anlafs über den letzten Monat zurückzugreifen ebenfalls ergeben wird. Wiederholungen dagegen, die sich über noch gröfsere Zeiträume verbreiten,[41]) sind nicht ratsam, weil sie eine Dauer erhalten würden, die ermüdend wirkte und denjenigen Schülern, die sich in dem fraglichen Zeitraume vernachlässigt hätten, doch nicht helfen könnte. In dem Mafse, wie die Wiederholungen umfassender werden, haben sich die Anforderungen, welche auf eine nach neuen Rücksichten zu bildende Gruppierung gehen,[42]) zu vervielfältigen. Hierbei können auch, was im Unterrichte wegen örtlichen und zeitlichen Auseinanderliegens der Begebenheiten oft nicht so, wie man es wünschen mag,[43]) geschehen kann, mit Nutzen betrieben werden, Gruppierung von Begebenheiten um Personen.

Dafs bei allen Wiederholungen ein strenges Festhalten der vom Lehrer oder vom Lehrbuche gebrauchten Worte dem Schüler nicht zur Pflicht zu machen, versteht sich bei der Annahme, dafs der Unterricht durch den Vortrag des Lehrers geschieht, also seinen Zweck hauptsächlich in der Schule erreichen soll, einer Annahme, die das Auswendiglernen[44]) ausschliefst, von selbst. Doch ist es für einzelne Bezeichnungen, die sich für wichtige Gegenstände in den Quellen oder guten Bearbeitungen festgestellt haben und sich als treffend und behältlich erweisen, gewifs angemessen, deren Gebrauch zu empfehlen oder zu verlangen. Bei gröfseren Wiederholungen ist es erspriefslich, sie nach einem Plane einzurichten, so dafs ein sie durchziehender Faden, mag er der des Lehrvortrags oder ein neuer sein,[45]) die Erinnerung der Schüler begünstigt und leitet. Das sprungweise Hin- und Herfragen, das zuweilen in der Absicht, Schlagfertigkeit zu

[38]) Duisburg, Realschule, S. 11. Bonn, Realschule, S. 37.
[39]) Lennep S. 8.
[40]) Düsseldorf, Gymnasium, S. 10.
[41]) Duisburg, Realschule, S. 12, 17.
[42]) Duisburg, Realschule, S. 17. Boppard S. 7.
[43]) Aachen, Gymnasium, S. 3.
[44]) Neufs S. 6. Düsseldorf, Gymnasium, S. 4.
[45]) Wesel S. 12, wo auch gute Beispiele, wie bei Oberhausen S. 7.

erproben, beliebt wird, schafft eine Schwierigkeit, deren Überwindung nicht einmal Wert hat, da man schon froh sein kann, wenn geordnete Fragen Beantwortung finden.

Dagegen haben planmäſsige Wiederholungen den Wert eines neuen Unterrichts und dienen wirklich zu festerer Aneignung.

Zu dem was sich gegen sehr ausgedehnte Wiederholungen sagen läſst, kommt, wenn sie in die Prima fallen, noch ein sehr schwer wiegender Grund hinzu. Abgesehen davon, daſs man für die Primaner eine Beschränkung der normalen Zeit des Unterrichts zu vermeiden besondere Ursache hat, bringt man sie durch Wiederholungen von groſser Ausdehnung in eine dem ruhigen Fortgang des Lernens nachteilige Verfassung und leitet sie unwillkürlich von dem Wege der Bildung auf den Weg der Abrichtung, weil man ihren Blick auf die Abiturientenprüfung richtet, an die sie möglichst wenig denken sollen.[46]) Die Gefahren, die mit solchen Wiederholungen verbunden sind, sprechen auch entschieden gegen Wiederholungen der alten Geschichte, die man zuweilen in Prima neben dem Unterricht in der neuen Geschichte für nötig gehalten hat, weil von den Schülern nicht zu verlangen sei, daſs sie in der Abiturientenprüfung über die Teile der Geschichte, welche in dem Unterricht, den sie genossen, mehr als zwei Jahre rückwärts liegen, eine dem Unterricht an Umfang und Genauigkeit entsprechende Auskuuft geben. Dieses Verfahren ist ganz dem nicht genug festzuhaltenden Grundsatze zuwider, den der § 11 des Abiturientenprüfungs-Reglements ausspricht.[47]) Es bildet eine besondere Veranstaltung, die den regelmäſsigen Gang des Schulkursus stört und den Wahn hervorruft oder begünstigt, daſs dem Bestehen jener Prüfung eine mit auſserordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung förderlich sei. Ächten Gewinn bringt sie nicht. Denn einerseits wird durch Einführung solcher neben dem eigentlichen Unterrichtspensum herlaufenden Wiederholungen des Pensums anderer Klassen Teilnahme und Sinn für das erstere geschwächt,[48]) ja eine völlige Hingebung an dasselbe unmöglich gemacht, anderseits in der geringen Anzahl von Stunden, die man nicht der Fortbildung der Schüler, sondern der Prüfung opfert, selbst jener untergeordnete Zweck nicht erreicht, wenn nicht der Lehrer in dem Bestreben nach künstlicher Steigerung der Prüfungsleistungen ein Mitschuldiger seiner Schüler werden will. Denn

---

[46]) Duisburg, Realschule, S. 17. Mülheim a. d. R. S. 7. Daher zu bestreiten. was bei Aachen, Realschule, S. 45 über Repetitionen der alten Geschichte aus Rücksicht auf die Abiturientenprüfung steht.

[47]) Düsseldorf, Gymnasium, S. 11. Diesfällige Warnung Cleve S. 4. Oberhausen S. 19.

[48]) Ist von Trier S. 17 nicht in Anschlag gebracht, von Koblenz S. 18 nur zur Aufstellung eines Dilemmas benutzt.

da doch von dem Gebiet der alten Geschichte in den fraglichen Stunden nur ein kleiner Teil des zwei Jahreskurse umfassenden Gebietes der alten Geschichte hastig durchgenommen werden kann, sieht der Lehrer sich in der Prüfung, falls der Leiter der Prüfung ihm das Geschäft nicht abnimmt, vor die traurige Wahl gestellt, seine Fragen entweder aus den repetierten Stücken der alten Geschichte zu wählen und so den Ruhm einer scheinbaren Sicherheit seiner Schüler mit einer Täuschung zu erkaufen, oder mit Vermeidung jener Stücke, nachdem er um ihretwillen dem Klassenpensum an Gründlichkeit Eintrag gethan, den beabsichtigten zweideutigen Vorteil sich und seinen Schülern doch nicht verschaffen zu können.[49])

Die Abiturientenprüfung kann nicht bloſs über jüngst Gelerntes Rechenschaft fordern, und das, was lange vor ihr gelernt worden ist, geht guten Schülern, wenn sie auch mit der Rechenschaft weniger rasch und genau und ausführlich als bei jüngst Gelerntem sein werden, nicht verloren. Daher ist es nötig, daſs die Schule den Mut habe, es darauf ankommen zu lassen, in welcher Fülle oder Dürftigkeit sich die Früchte länger vergangenen Unterrichts zeigen, und daſs man bei der Prüfung nicht die Raschheit der Antworten, die in manchen Fällen sogar Verdacht erweckt, zum Maſsstabe der Unterrichtserfolge mache, sondern in langsamem Herausspinnen einer geforderten Darlegung den willkommenen Beweis für wirkliches Besitztum erblicke. Dann wird man weder die kostbare Zeit des Verkehrs mit den reifsten Schülern durch ein banausisch unwürdiges Treiben vergeuden noch die Frage erheben, ob nicht die Abiturientenprüfung schädlich wirke.[50]) Aus dem Verkehr mit der alten Geschichte kommt der Schüler, nach dem er die Secunda verlassen, doch nicht heraus, weil er in der Prima zwei Jahre lang alte Schriftsteller liest, die, im engeren Sinne zum Teil, im weiteren Sinne alle, seine Bekanntschaft mit der alten Welt fördern. Werden die Schriftsteller, wie die Behörden es oft genug einschärfen, um ihres Inhaltes willen gelesen, so füllen sich einzelne Teile des geschichtlichen Fachwerks,[51]) das durch den Unterricht der Secunda gezimmert ist, in fruchtbarer Weise mit lebendigen Bildern und bleibt die alte Geschichte auch als Ganzes dem Geiste so nahe, daſs beim Herannahen des Schlusses des Schulkursus Lehrer und Schüler wegen der alten Geschichte eine sachkundige, die Lehrverfassung der Schule im Auge behaltende Prüfung nicht zu scheuen haben.

---

[49]) Die von Koblenz S. 17 angenommene Schwierigkeit, die dann entstehe, wenn der Geschichtslehrer der Prima nicht auch der der Secunda gewesen sei, ist nicht zuzugeben, da, wer in Prima Geschichte lehrt, auch wissen muſs, welches Ergebnis von dem Unterricht der Secunda zu verlangen ist.

[50]) Duisburg, Realschule, S. 17.

[51]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat S. 30, Gymnasium S. 8.

Als weitere Mittel zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts werden Lesen aus Quellen und musterhaften Bearbeitungen, Extemporalien, Übung im Vortrage über geschichtliche Gegenstände, Anfertigung von Aufsätzen geschichtlichen Inhalts, Aneignung von Gedichten auf bedeutende Begebenheiten und Personen, Vorzeigen bildlicher Darstellungen und Gebrauch historischer Karten und chronologischer Tabellen genannt.[52])

Quellenlesen in den Stunden des geschichtlichen Unterrichts findet wenig Beifall[53]) und verdient wohl keinen. Die Absicht, die Schüler von der vielfachen Vermittlung, durch die ihnen das Wissen zufliefst, unabhängig zu machen, kann nur auf Verwechselung der Bedürfnisse der Universität und des Gymnasiums beruhen. Angenommen, aber nicht zugegeben, dafs Primaner zu der bergmännischen Arbeit einer Gewinnung des Materials aus den Schachten der Quellenlitteratur angeleitet werden könnten, so würde die Ausbeute so kleinen Teilen des Gebietes zu gute kommen, dafs die von der Lehrverfassung gestellte Aufgabe einer Übersicht des ganzen Gebietes nicht gelöst werden könnte. Lesen aus musterhaften Bearbeitungen als Ausführung und Erläuterung von Vorgetragenem[54]) unterliegt, wenn es häufig und in gröfseren Stücken geschehen soll, dem Bedenken einer Schmälerung der für den eigentlichen Unterricht und die Wiederholungen nötigen Zeit, kann dagegen, wenn Mitteilung einzelner kurzen und vorzüglichen Stellen wünschenswert erscheint, zuweilen mit Nutzen stattfinden, sofern der Lehrer es nicht vorzieht, solche Stellen gleich in seinen Vortrag zu verflechten, wo sie wahrscheinlich mehr Wirkung thun werden. Alles dem Geschichtsunterricht dienstbare Lesen ist, soweit nicht Lektüre von Quellen der alten Geschichte im sprachlichen Unterrichte, der zugleich ein sachlicher sein mufs, vor sich geht, in die Privatlektüre zu verweisen, für welche die Schülerbibliotheken den minder Bemittelten Nahrung zu schaffen haben.[55]) Nur wird die Benutzung der Schülerbibliothek so wenig für diesen wie für einen anderen Zweck eigentlicher Vorschrift und Aufsicht unterworfen werden dürfen.[56])

Extemporalien können, wenn sie in Beantwortung von Einzelfragen bestehen, ein gutes Mittel sein, die Kunde, die man durch mündliche Wiederholungen von dem geschichtlichen Erwerb der Schüler hat, zu ergänzen[57])

---

[52]) Benutzung des Deutschen Lesebuchs, das wohl immer Stoff geschichtlicher Art enthält, mit Recht empfohlen. Koblenz S. 4.

[53]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 18. Boppard S. 11. Wesel S. 10. Koblenz S. 9.

[54]) Wesel a. a. O. Koblenz S. 2.

[55]) Mülheim a. d. R. S. 10.

[56]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 14.

[57]) Mülheim a. Rh. S. 7. Boppard S. 8. Aachen, Realschule, S. 45. Bonn. Realschule, S. 20.

und sie zu knapper Bestimmtheit in Bezeichnung des Einzelnen zu gewöhnen. Als eine Notwendigkeit lassen sie sich nicht ansehen, weil zu Beidem auch ohne sie Gelegenheit vorhanden ist.[58])

Die Übungen im Vortrage über geschichtliche Gegenstände sind von den Wiederholungen zu unterscheiden. In der Regel läfst sich auch bei guten Schülern nicht erwarten, dafs sie Geistesgegenwart genug besitzen, um sofort die Data zu sammeln und in die richtige Ordnung zu bringen. Sie müssen vorher aufgegeben sein, damit der Schüler das Ergebnis einer häuslichen Thätigkeit vorzulegen habe, nach welcher er etwas Richtiges in guter Form bieten kann. Sie werden auch am besten von den Wiederholungen getrennt angestellt, so dafs zuweilen eine Stunde für mehrere Vorträge über gegebene Themata bestimmt wird.[59]) Wenn es darin nicht alle Schüler zu etwas Befriedigendem bringen,[60]) so mufs das ertragen werden, ohne dafs man diese Art von Übungen um der Schwächeren willen bis zu einem für den Gang des Unterrichts hemmenden Grade vervielfältigt.[61]) Dafs dieselben nicht vom Lehrer unterbrochen werden dürfen, dieser vielmehr die sachlichen und sprachlichen Berichtigungen, für welche die übrigen Schüler zweckmäfsig in Anspruch genommen werden können, bis zur Beendigung des Vortrages zu versparen hat, ist eine gegründete und bei der Kürze, die auch aus anderen Rücksichten sich für diese Vorträge empfiehlt,[62]) leicht zu erfüllende Forderung.[63]) Ein in Beziehung hierauf gemachter Vorschlag, zum Zwecke der Gewöhnung an geographische Deutlichkeit solche Vorträge an der Wandkarte unter Hinzeigen auf die erwähnten Örtlichkeiten halten zu lassen,[64]) mufs den Zweifel erregen, ob dieses Hinzeigen den Vortrag nicht zerstückelt und dadurch seinen Zweck teilweise vereitelt. In Prima mufs diese Übung aufser aller Verbindung mit der den Abiturienten durch Ministerial-Verfügung vom 12. Januar 1856 gestellten Aufgabe, vor Beantwortung geschichtlicher Fragen zusammenhängende Vorträge über unmittelbar vorher gestellte Themata zu halten, verbleiben, weil sonst diese Vorschrift das, was sie ermitteln soll, Bereitschaft des Materials und Raschheit des Besinnens, nicht ermitteln kann. Doch ist nicht zu leugnen, dafs die Schwierigkeit, welche die Ausführung dieser Bestimmung ohne eine darauf etwas zu direkt hinzielende Übung hat, eine grofse Ver-

---

[58]) Aachen, Realschule, S. 45.

[59]) Über die Nützlichkeit dieser Übungen für Entwicklung der Sprachfähigkeit, Oberhausen S. 11.

[60]) Duisburg, Realschule, S. 8.

[61]) Zweifel gegen die Forderung des Nacherzählens bei Bonn, Realschule, S. 19, 33.

[62]) Vorträge über ganze Perioden vorgeschlagen Wipperfürth S. 4.

[63]) Aachen, Gymnasium, S. 5.

[64]) Aachen, Gymnasium, a. a. O.

suchung bereitet, indem sich in der Regel viele Schiefheiten, Verwechselungen und Lücken ergeben. Man möchte sie daher, da sie ein reines Ergebnis meistens nicht liefert, beseitigt wünschen.[65])

Schriftliche Arbeiten über geschichtliche Stoffe sind, wenn etwas Anderes als die erwähnten Extemporalien darunter zu verstehen ist, nicht zu billigen.[66]) Sollen sie in Ausarbeitung des gehörten Vortrages bestehen, so bilden sie einen Zuwachs an häuslicher Arbeit, der die für die übrigen Fächer an den Schüler zu machenden Anforderungen beeinträchtigt, führen auch wohl zur Festsetzung von Mifsverständlichem, das dann, da eine Durchsicht nach Maſsgabe der dem Lehrer sonst noch obliegenden häuslichen Arbeit nicht immer möglich sein dürfte, zuweilen ohne Berichtigung bleibt. Sind aber solche Zusammenstellungen, wie sie bei mündlichen Wiederholungen nötig sind, gemeint, so ist Gefahr, daſs hier, wo die sofortige Berichtigung des Irrigen nicht erfolgt, der Schüler sich in Irrtümer verliert, indem er sich über die Analogieen täuscht. Was schon bei mündlichen Vorträgen bedenklich ist und Männer, wie Löbell, zu Warnungen gegen dieselben bewogen hat, wird hier noch bedenklicher. Beständen die Aufgaben in Fragen, zu denen der Schüler durch Lektüre das Material zusammensuchen oder über den Wert von Handlungen sich ein Urteil bilden müſste, so käme das Übel hinzu, daſs man zu unreifem Urteile, aus welchem ein vorschnell anmaſsliches Absprechen werden könnte, verleitete. Auch im deutschen Unterricht sind eigentlich geschichtliche Aufgaben zu widerraten, und die Verwendung geschichtlichen Stoffes nur da thunlich, wo er bei einem Thema ethischer Art sich zu beispielsweiser Erläuterung eignet. Daſs Gedichte, die dem Schüler bekannt sind oder bekannt gemacht werden, recht zweckmäſsig zu Belebung und Verdeutlichung dienen können,[67]) ist nicht zu bestreiten, doch ist dabei Maſs und Vorsicht zu empfehlen, weil die Hauptaufgabe zu haushälterischem Gebrauche der Zeit mahnt, manche historische Gedichte so wenig Gedichte sind, daſs die einfache Erzählung im Vortrage durch dieselben Nichts gewinnt, manche auch Unrichtigkeiten enthalten, die für den Kundigen trotz dem Widerspruch mit der Geschichte als dichterischer Ausdruck von Gedanken gelten, aber bei dem Schüler in sein geschichtliches Wissen Fälschungen bringen können.[68])

---

[65]) Wesel, S. 15, Sehr zu wünschen, zumal leicht Ansichten wie Bedburg, S. 19, zur Geltung gelangen.

[66]) Gewünscht Mülheim a. Rh., S. 7.

[67]) Düsseldorf, Realschule, Referat, S. 12.

[68]) Da dies bei historischen Romanen, welche von Koblenz, S. 4, und Bonn, Gymnasium, S. 38, 39, empfohlen werden, noch mehr und sicherer eintritt, wird dieses Mittel zu verschmähen sein.

Bildliche Darstellungen sind, wie Alles, was die Anschauung unterstützt, als nützlich anzuerkennen.[69] Jedoch wird der Umfang, in welchem solche zur Verwendung kommen, von dem Umfange abhängen, in welchem der Unterricht durch Berücksichtigung der Kunst dazu Anlafs bietet. Denn für die sonstigen Teile des geschichtlichen Unterrichts kommen vorzugsweise Bildnisse von Personen in Betracht, da bildliche Darstellungen von Begebenheiten von einer solchen Art, dafs sie das Verständnis derselben zu fördern vermögen,[70] sich in geringer Zahl vorrätig finden werden. Dabei ist zu bedenken, dafs das Vorzeigen mit Schwierigkeiten verbunden ist, weil es immer einen Teil der Schüler, die man vor sich hat, unbeschäftigt läfst. Es dürfte sich empfehlen, für das Vorzeigen der der Schule zu Gebote stehenden Anschauungsmittel, sofern man sie nicht den Schülern überlassen kann, besondere aufserhalb der Schulzeit liegende Zeiten zu wählen, in welchen entweder ein Gegenstand einzelnen Teilen der Klasse abwechselnd oder mehrere Gegenstände verschiedenen Teilen einer Klasse gleichzeitig gezeigt werden. Dadurch würden denn auch die dem geschichtlichen Unterricht verwandten Unterrichtsfächer eine Unterstützung erhalten können.

Der Gebrauch der historischen Karten,[71] deren es seit Spruner eine Menge für Schulen berechneter giebt, leistet, wenn sie genau und nicht zu klein sind, eine erwünschte Hülfe für das Festhalten der Ländergrenzen, wie sie, ehe die heutigen galten, in verschiedenen Epochen waren, und zum Einprägen der Lage solcher Orte, die, weil sie eine blofs geschichtliche Wichtigkeit haben, auf den sonstigen in den Händen der Schüler befindlichen Karten nicht zu finden sind. Für den Gebrauch mufs nur im Unterricht die nötige Anleitung gegeben werden, damit die Schüler sich nicht mit Wahrnehmung der Übereinstimmung zwischen Karte und Unterricht begnügen, sondern die Karte lesen und das, was dieselbe sagt, mittelst Zurückführung auf die von der Natur oder dem heutigen Zustande gegebenen Linien und Punkte aussprechen lernen.

Die Mittel, das Einprägen der Jahreszahlen zu regeln und zu sichern, erregen mit Recht die Aufmerksamkeit der Geschichtslehrer, da das Aufgenommene sonst nicht in der festen Ordnung, in der es allein Wert hat, zu erhalten ist. Nun ist es natürlich, dafs dem Schüler nicht zugemutet werden kann, für jede Thatsache, die er gelernt hat, die Zeitangabe festzuhalten. Ist es schon weder zu vermeiden noch zu beklagen, dafs ihm von den Gliedern, in welche eine grofse Begebenheit zerfällt, nicht jedes gegenwärtig bleibt, so wird man es auch hinnehmen müssen, wenn bei der

---

[69]) Boppard S. 7. Bonn, Realschule, S. 27.
[70]) Aachen, Stiftsschule, S. 10.
[71]) Bonn, Realschule, S. 26.

großen Verschiedenheit, welche die Gedächtnisstärke zeigt, auch für die behaltenen Thatsachen nicht immer die Jahrzahl zur Hand ist. Lehrer, die aus Selbstbeobachtung Lehren für das Unterrichten ziehen, wissen, daſs auch sie sich oft auf Jahrzahlen erst zu besinnen haben, augenblicklich zweifelhaft werden und durch Vergegenwärtigung des sachlichen Zusammenhangs die Zahl treffen oder ihr nahe kommen.[72]) Diese Verrichtung des Geistes ist von groſsem Werte, weil in ihr die Wirksamkeit der Erinnerung sich mit der Wirksamkeit anderer Kräfte vereinigt. Zu dieser Verrichtung muſs daher der Unterricht eine stete Anleitung erhalten. Wenn der Schüler sich gewöhnt hat, die Zeit einer Begebenheit aus dem Zusammenhange, in dem sie mit einer früheren oder späteren oder gleichzeitigen steht, ungefähr zu bestimmen,[73]) so ist auf die Dauer mehr gewonnen, als wenn er für die Zeit einer Prüfung eine groſse Menge von Jahrzahlen herzusagen weiſs. Hierbei ist freilich vorausgesetzt, daſs eine beträchtliche Anzahl solcher Zahlen im Gedächtnisse haftet, welche zu annähernder Auffindung anderer behülflich sein können. Diese müssen den groſsen Ereignissen, um welche sich andere gruppieren, angehören, so daſs sie in einer langen Reihe die nicht aus dem Auge zu verlierenden Höhenpunkte bilden, in deren Zwischenräumen die andern sich befinden. Daſs nun zum Behalten dieser Höhenpunkte Tabellen unbedingt nötig seien, lehrt die Erfahrung nicht. Es ist vielleicht selbst der Nutzen derselben nur in den Fällen zugegeben, wo sie dem Lehrbuche und dadurch auch dem Vortrage nach ihrer Anordnung entsprechen, was dann der Fall sein wird, wenn das Lehrbuch selbst sie enthält oder der Schüler, vom Lehrer beraten, sie aus dem Lehrbuche ausgezogen hat.[74]) Das Erstere wird für die niederen, das Letztere für die höheren Lehrstufen das Passende sein. Die Zahlen nun, deren Behalten man dem Schüler zur Pflicht machen will, in einen Kanon zu vereinigen,[75]) giebt einen Mechanismus von zweifelhaftem Werte. Abgesehen davon, daſs ein Spielraum in dieser Beziehung nicht bloſs dem Lehrer gelassen werden muſs, sondern sogar dem Schüler gelassen werden kann, trägt jener Mechanismus, indem er die Zahlen in zu behaltende und nicht zu behaltende zu teilen scheint, nicht dazu bei, den auſserhalb des Kanons befindlichen die Anerkennung des Wertes zu sichern, den doch auch sie, wenn man sich die Übung ihrer durch Besinnen möglichen Einschaltung verschaffen soll, haben müssen. Überdies kann wegen der Abstufung des Gedächtnisses ein Kanon der Art Forderungen enthalten, die für den einen Schüler zu klein,

---

[72]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 38. Trier S. 5.

[73]) Wesel S. 14.

[74]) Mülheim a. d. R. S. 8. Bonn, Realschule, S. 24, 25.

[75]) Das wollen Essen, Gymnasium, Protokoll, Schluſs, Bonn, Realschule, S. 14. Aachen, Realschule, S. 38.

für den anderen zu grofs sind. Es scheint also am besten, wie überhaupt im Geschichtsunterricht mehr als auf anderen Unterrichtsgebieten den Forderungen einige Abstufung nach Individualitäten zuzugestehen ist, diese Abstufung auch für das chronologische Gerippe gelten zu lassen. Der Schüler, der für jeden Abschnitt des Unterrichts eine verständige Auswahl mit oder ohne Hülfe des Lehrers getroffen hat, mag damit, auch wenn sie hinter einem geprüften Kanon zurückbleibt, leicht genug haben, sofern ihm die Kunst die ungefähren Zeitbestimmungen an der Hand der die Dinge verknüpfenden Ursächlichkeit zu finden, einigermafsen geläufig geworden ist. Die Zweifel gegen die Zweckmäfsigkeit eines Kanons machen die Einführung von Geschichtstabellen noch zweifelhafter, weil sie durch ihre Einführung, da sie ja doch bei ihrer Abgerissenheit dem Vortrag nicht zur Stütze dienen können, das Ansehn eines Kanons erhalten und dann mit Vortrag und Lehrbuch nicht in der nötigen Übereinstimmung sein würden. Tabellen aber statt eines Lehrbuches, sollte dies auch nur auf der obersten Lehrstufe geschehen,[76]) zu benutzen, würde den Vortrag der Hülfe, deren auch die fortgeschrittensten Schüler zur Befestigung bedürfen, ganz berauben.

Die Verteilung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen ist durch die für die Gymnasien desfalls bestehenden Verordnungen so zweckmäfsig bestimmt, dafs dieselbe nicht allein für diese, wie fast allgemein anerkannt wird, im wesentlichen beizubehalten sein, sondern auch für Realschulen den Vorzug vor der für diese bestimmten abweichenden Verteilung haben dürfte. Danach hat der Geschichtsunterricht, der mit Quarta beginnt, bis zum Schlusse der ganzen Schulzeit zwei Kurse, einen für die mittleren und einen für die oberen Klassen mit quantitativer und qualitativer Abstufung.[77])

Das ist durchaus sachgemäfs, weil zu den Kenntnissen, die nach Ablauf der Schulzeit vorhanden sein müssen, nur ein Unterricht führen kann, dem schon ein anderer durch Begrenzung und Einteilung des ganzen Feldes, Mitteilung der elementarsten Begriffe des Gebietes, Einprägung einer Anzahl der hervorragendsten und folgenreichsten Begebenheiten und Erweckung einer Ahnung von der für alle Bildung dem geschichtlichen Wissen beiwohnenden Werte vorgearbeitet hat.[78]) Zwei Vorschläge, welche auf wesentliche Abänderungen gehen, sind mit Gründen unterstützt, welche von den für die jetzige Einrichtung sprechenden sichtlich überwogen werden. Den Vorschlag, den ersten Kursus, welcher jetzt dreijährig ist, durch Herein-

---

[76]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 9.

[77]) Begründung Aachen, Realschule, S. 15. Hinweisung auf Notwendigkeit, das Jahrespensum jeder Klasse zu vollenden, Oberhausen S. 4 ff.

[78]) Es ist hoffentlich eine irrige Behauptung bei Neufs S. 1, dafs es Schulen gebe. wo man für jede Klasse die ganze Geschichte verlange.

ziehung der Untersecunda zu einem vierjährigen zu machen, damit die aus Untersecunda mit dem Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig freiwilligen Dienst abgehenden Schüler nach Abschlufs eines ganzen Geschichtskursus die Schule verlassen,[79]) nimmt auf Schüler, die das ganze Gymnasium nicht zurücklegen, mehr Rücksicht, als auf die Zweckmäfsigkeit des Gesamtplanes[80]) und befürchtet für jene Kategorie von Schülern bei der jetzigen Einrichtung, die ihnen aufser einer übersichtlichen Kenntnis des ganzen Geschichtsfeldes noch eine erweiterte Kenntnis der griechischen Geschichte mitgiebt, einen Nachteil, der nicht vorhanden ist. Der andere, noch weiter gehende Vorschlag, in den fünf Jahren, die vom Eintritt in die Quarta bis zum Eintritt in die Prima verfliefsen müssen, das ganze Gebiet der Geschischte zu umfassen und die zwei Jahre der Prima einer allgemeinen Wiederholung zuzuweisen,[81]) will ein Mifsverhältnis aufheben, in welchem die der Geschichte des Altertums und der ihm folgenden Jahrhunderte gewidmeten Jahre zu der Dauer dieser beiden grofsen Zeiträume stehen, ein Mifsverhältnis, das durch die besondere Schwierigkeit der modernen Verhältnisse noch gesteigert werde. Nun ist es aber einerseits gar nicht nötig, für die beiden Hauptteile der Geschichte sich einer Proportion zwischen den von ihnen umfafsten Jahrhunderten und den ihrer Behandlung gewidmeten Zeiträumen zu nähern, und anderseits würde eine solche Näherung auch mittelst Ausführung des Vorschlages doch nicht erfolgen, da jetzt dem zweiten derselben 4 Jahre (Tertia und Prima) dienen, ihm aber bei Ausführung des Vorschlages die Jahre der Obertertia und der beiden Secunden mit der Hälfte des Prima-Kurses, also auch 4 Jahre zufallen würden.

Sodann ist die von wissenschaftlicherer Haltung des Unterrichts erwartete Überwindung jener Schwierigkeiten in der Prima, wenn sich deren Unterricht auf das ganze Geschichtsgebiet erstrecken soll, noch weniger möglich, als bei der jetzigen Einrichtung, wo die ganze Zeit der Prima der Zeit, die nach dem Altertum kommt, angehört. Auch darf die Behandlung dieses Teils der Geschichte, wenn in dem Unterrichte der Prima schon Kenntnis des ganzen Gebietes vorauszusetzen sein soll, in den der Prima vorhergehenden Klassen nicht, wie es jetzt geschieht, auf die deutsche Geschichte beschränkt werden, wird also des Vorteils beraubt, den der Unterricht jetzt daraus zieht, dafs die ganze deutsche Geschichte in den beiden Jahren der Tertia vorkommt und sich in den beiden Jahren der Prima von einem universalgeschichtlichen Standpunkte aus erweitert

---

[79]) Gymnasium zu Elberfeld, S. 15 ff. Duisburg, Realschule, S. 25.

[80]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat, S. 28. Crefeld, Realschule, S. 7. Aachen, Realschule, S. 18, 19. Trier S. 4.

[81]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat, S. 23 ff.

und vertieft. Daſs in den beiden Geschichtskursen die alte Geschichte den Anfang macht, daſs sodann der Quarta und der Secunda die alte Geschichte, der Tertia und der Prima das Übrige zufällt, ist die natürlichste Einteilung, die sich denken läſst, und haben die beiden Teile hiernach auch in betreff der Zeit sowie in betreff der Altersstufen der Schüler die angemessenste Ausdehnung. Wenn für die Realschulen eine andere Verteilung feststeht, so ist die Frage doch nicht unberechtigt, ob sie nicht besser an der für die Gymnasien bestehenden Ordnung teilnehmen würden. Als Grund der Abweichung wird das angeführt, daſs die Realschulen im Vergleich mit den Gymnasien mehr Bekanntschaft mit neuer Geschichte zu vermitteln haben, weil der Gymnasiast mehr in Altertum, der Realschüler mehr in der neuen Zeit heimisch werden müsse.[82]) Es ist aber doch schwer einzusehen, wie dieser Unterschied aus der Verschiedenheit des sonstigen Lehrplanes oder des künftigen Berufes der Schüler beider Arten von Anstalten folge. Die Kraft, mittelst deren der Geschichtsunterricht bildend wirkt, beruht teils auf der Kenntnis bestimmter Thatsachen und Verhältnisse, teils auf der Übung in deren Auffassung und Beurteilung. Das Letztere wird durch die Beschäftigung mit alter mindestens eben so gut als durch die mit neuer Geschichte gefördert. Das Ertsere aber sich zu dem Zweck der Realschule in einer besonders nahen Beziehung zu denken, scheint doch nicht begründet. Wenn die neue Geschichte die Orientierung in der Gegenwart vorzugsweise erleichtert, so bedarf der Gymnasiast einer solchen Orientierung um Nichts weniger als der Realschüler. Für die Ausrüstung der Realschüler zu einem praktischeren Berufe sorgt die Unterrichtsverfassung durch die Stellung, welche der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen gegeben ist. Der Geschichtsunterricht wird sich auf Nachweis der Fortschritte der Cultur, die Ausbildung der Naturwissenschaften und Benutzung der Naturkräfte, auf die Verhältnisse des Gewerbfleiſses zur Volkswohlfahrt und die Entwicklung der bildenden Künste in derRealschule nicht mehr als auf dem Gymnasium einlassen können, wenn es auch wahr sein sollte, daſs Realschülerfür Behandlung der bildenden Künste geübtere Augen hätten.[83]) Dagegen liegt die Erwägung nahe, daſs die allgemeine geschichtliche Bildung und die Kenntnis antiken Geisteslebens gerade darum, weil hierzu an der Realschule die Beiträge, die auf dem Gymnasium die alte Litteratur liefert, sparsamer flieſsen, dem Realschüler durch Beschränkung des fraglichen Unterrichts nicht noch weiter beeinträchtigt werden sollte.[84]) Eine solche Beeinträch-

---

[82]) Crefeld, Gymnasium, S. 7.
[83]) Aachen, Realschule, S. 12.
[84]) Crefeld, Realschule, S. 5.

tigung ist nicht damit aufzuwägen, daſs man an der Realschule zwischen neuer Geschichte und französisch-englischer Lektüre ein gleiches Verhältnis wechselseitiger Dienstbarkeit herstellt, wie es für Gymnasien zwischen griechisch-römischer Lektüre und alter Geschichte besteht oder bestehen sollte.[85]) Abgesehen davon, daſs dieses Verhältnis sich erst in der obersten Klasse der Realschule zu bilden anfangen kann, haben die beiden Elemente, welche in die fragliche Verbindung treten sollen, für dieselbe nicht eine so starke Wirksamkeit, wie die ihnen auf dem Gymnasium gegenüberstehenden. Die französische und die englische Geschichte können, selbst wenn man ihnen sehr viel Zeit widmet, dem Schüler nicht in dem Maſse vertraut werden, wie dem Gymnasiasten die griechische und die römische, und die beiden neuen Sprachen verfolgen dort neben dem der geschichtlichen Bildung noch Zwecke anderer Art, die hier beim Betreiben der alten nicht zur Sprache kommen, und die neue Litteratur erschwert dort durch die vielgestaltige Subjektivität die klare Erfassung der betreffenden Völkercharaktere, in welche die gleichartigere Stimmung und Denkart des Griechen- und Römertums hier mit Leichtigkeit einführt.

Die Dauer der in der Schule zu behandelnden Geschichte, für welche einst das Jahr 1815 als Ziel galt, glaubt man jetzt allgemein bis zum Jahre 1871 erstrecken zu müssen, weil der Grund zu den gegenwärtigen Verhältnissen für Deutschland im Jahre 1871 gelegt worden ist, wie ihn für Europa das Jahr 1815 gelegt zu haben schien. In der Anknüpfung an 1815 die Begebenheiten des Jahres 1871 herannahen und sich vollziehen zu sehen ist eine Aufgabe, die den Lernenden gestellt werden muſs, weil ihnen sonst etwas, was der Geschichtsunterricht zum Verständnis der Gegenwart geben kann, vorenthalten würde.

Wenn früher von Behandlung neuester Ereignisse Unfertigkeit der Verhältnisse abhielt, ist durch sehr deutlichen Abschluſs einer Reihe dieser Grund weggefallen. Es kann auch die Besorgnis, unreife Jünglinge in die Unruhe, von welcher jede Gegenwart erfüllt ist, hereinzuziehen, gegen schulmäſsige Behandlung eines so neuen Teiles der Geschichte nicht geltend gemacht werden, weil bei dem vielen Unsicheren und Unklaren, das die Jugend über junge Begebenheiten auſserhalb der Schule hört, der Schule die Gelegenheit erwünscht sein muſs, die Dinge, deren Bilder in der Unruhe des Tages sich verschieben, an die rechte Stelle rücken und die Standpunkte für deren Betrachtung zeigen zu können. Dafür, daſs diejenigen, welchen diese Aufgabe zufällt, die geschichtliche Darstellung nicht zum Politisieren verfälschen,[86]) wird freilich nur die nämliche Reife und wissenschaftliche

[85]) Düsseldorf, Realschule, Korreferat, S. 30.
[86]) Boppard S. 10.

Gründlichkeit, die dem Geschichtslehrer nötig sind, Bürgschaft geben und, wo diese Bedingung noch nicht ganz erfüllt ist, die Leitung und Beaufsichtigung der Schulen nachhelfen müssen. Sind doch Gefahren der fraglichen Art auch bei Behandlung weit zurückliegender Dinge vorhanden, wenn man an die Dinge, anstatt sie mittelst eines rückwärts gewandten Blickes zu erklären, Beifall und Tadel verteilt, je nachdem an ihrer Richtung zu erkennen ist, dafs sie gegenwärtig Geltendem und Erwünschtem zustreben oder dasselbe verzögern und vereiteln.[87])

Da nun die Behandlung der neuesten Epoche immerhin zu den leichtesten Aufgaben des Geschichtsunterrichts nicht gehören wird, ist bei dem Zusammenhang, in dem Wahl und Behandlung des Stoffes stehen, für diesen Teil der Geschichte ein patriotischer Zweck zu erwähnen, der bei den diesfälligen Erörterungen oft zur Sprache kommt. So viele für diesen Zweck wichtige Momente jene Zeit auch darbietet, ist doch ein Mifsverständnis abzuwehren. Wenn die Behandlung derselben in dem Schulunterricht zur Erweckung patriotischer Gesinnung erfolgen soll,[88]) so ist das, was in betreff aller durch den Geschichtsunterricht dem Gefühl zu gebenden Anregungen gilt, zu beachten, dafs der Lehrer für den fraglichen Zweck die Thatsachen reden lasse und ihre Wirkung durch Wahl, Anordnung und Ausführlichkeit unterstütze. Hat er Wärme des Gefühls, so ist das sehr erwünscht und wird gute Früchte tragen. Nur müssen diese Forderungen nicht so gedacht werden, als könnten sie in Konflikt mit der Wahrheit treten, oder als bedürfe es zu ihrer Erfüllung einer Berechnung,[89]) eventuell einer solchen, die etwas für das Nationalgefühl Unbehagliches verdeckt.[90]) Der patriotische Zweck des Geschichtsunterrichts ist auch bei allen Teilen der deutschen Geschichte anzuerkennen, da für einen deutschen Geschichtslehrer die deutsche Geschichte keine nationale Seite hat,[91]) sondern von jeder Seite angesehen national ist und ihn das Bewufstsein, dafs er deutsche, für ihr Vaterland zu erziehende Schüler vor sich hat, auch wenn er mit dem Worte National haushälterisch umgeht,[92]) erfüllen mufs.

Eine andere Erweiterung des geschichtlichen Unterrichts wird nur von mehreren Seiten gewünscht, Einführung eines Geschichtskursus vor dem mit Quarta beginnenden, teils in die Quinta, teils in die beiden unteren Klassen. Die Gründe, die für das Verlangen angeführt werden, sind sehr

---

[87]) An Empfehlung solcher Behandlung streift Lennep S. 19, 20, wogegen vor derselben gewarnt ist von Bonn, Realschule, S. 6.

[88]) Neufs S. 21.

[89]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 34, 35.

[90]) Hiergegen warnt Aachen, Realschule, S. 28.

[91]) Wie es bei Crefeld, Gymnasium, S. 20 heifst.

[92]) Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, S. 32.

widerlegbar. Wenn gesagt wird, die genannte Änderung sei zur Herstellung eines Gleichgewichts zwischen den der Gemütsbildung und den der Verstandesbildung dienenden Teilen des Unterrichts erforderlich,[93] so ist nicht in Betracht gezogen, dafs der Schüler hinsichtlich der Bildung des Gemüts nicht auf die Schule allein und in dieser nicht auf einzelne Unterrichtsfächer allein angewiesen ist. Wenn gesagt wird, sie sei erforderlich, um der Unbekanntschaft mit den antiken Sagen, welche in den oberen Klassen die Lektüre der alten Schriftsteller erschwere, abzuhelfen,[94] so drängt sich die Entgegnung auf, dafs die Sagen in Sexta und Quinta doch nicht in der Art und dem Umfange behandelt werden könnten, wodurch bei Lektüre der alten Schriftsteller dem Lehrer das Eingehen auf dieselbe erspart würde und dafs diese Ersparnis gar nicht einmal Bedürfnis ist, weil die Sagen, für welche Vollständigkeit und systematische Ordnung doch nicht zu verlangen sind, am besten da, wo die Lektüre auf sie führt, behandelt werden, und zur Hebung der etwa von ihnen erregten Schwierigkeit der Lehrer da ist. Wenn gesagt wird, sie sei erforderlich, damit der Schüler auf die Bekanntschaft mit grofsen Männern der deutschen Geschichte nicht bis in die Tertia zu warten brauche,[95] so ist hierauf zu bemerken, dafs die Bekanntschaft auf dieser Stufe mit mehr Erfolg als auf jener früheren gemacht wird, wo das Gegebene weder umfassend genug sein, noch sich im Geiste hinreichend festsetzen kann, um für die zweite Behandlung noch erleichternd und förderlich zu sein. Am wenigsten Gewicht zu Gunsten eines Geschichtsunterrichts der unteren Klassen kann es in Anspruch nehmen, wenn man in der jetzt geltenden Einrichtung einen genügenden Ersatz für geschichtlichen Unterricht nicht finden kann.[96] Denn wenn man den fraglichen Unterricht in den unteren Klassen nicht will,[97] so kann man auch keinen genügenden Ersatz für denselben wollen, weil man ihn nicht als Bedürfnis anerkennt. Die unteren Klassen sollen eben nur für den in Quarta beginnenden Geschichtsunterricht eine Propädeutik erhalten. Eine solche besteht in Mitteilungen und Übungen, die sich auf einzelne aus dem Zusammenhang gelöste Teile beziehen. Für die Geschichte handelt es sich

---

[93]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 2, 10, während anderswo, Neuwied. S. 5, dieselbe Forderung unter Zurückweisung der Annahme einer gemütbildenden Kraft erscheint, jedoch mit der Motivierung, dafs eine gemütbildende Wirkung sich nicht „kontrollieren“ lasse und das Erstreben einer solchen die Gefahr der „Salbaderei und Schönfärberei“ bringe.

[94]) Aachen, Realschule, S. 13. Essen, Realschule, S. 6.

[95]) Neuwied S. 6.

[96]) Boppard S. 3.

[97]) Richtige, obgleich mit unpassender Mifsbilligung verbundene Annahme bei Neuwied, S. 8, wo S. 16 für den geforderten Unterricht auch ein unzweckmäfsiges Verfahren, fleifsiges Lernen von Jahrzahlen, verlangt wird.

hierbei vorzugsweise um die Fähigkeit, Thatsachen der einfachsten Art aufzufassen und zu erzählen. Da nun anderweitiger Unterricht dem Schüler schon Thatsachen zuführt, ist die Verlegung der geschichtlichen Propädeutik in die Gebiete dieses Unterrichts das Naturgemäſseste. Dadurch wird für den an sich auf jener Stufe noch fremdartigen Gegenstand die Anknüpfung an Gegebenes gesichert und die für diese Stufe bedenkliche Einführung eines neuen Lehrgegenstandes vermieden.[98]) Es versteht sich, daſs der Unterricht in der Religionslehre, wo die biblische Geschichte, in der deutschen Sprache, wo im Zusammenhange mit den schriftlichen Übungen antike und germanische Sagen, der geographische Unterricht, wo aus Anlaſs erwähnter Örtlichkeiten Erzählung des an ihnen oder mit ihnen Vorgegangenen jenem Zwecke dient, sich dieses Zweckes als eines solchen, der zugleich einer der ihrigen ist, bewuſst bleiben müssen,[99]) um ihn erreichen zu helfen. Gar nichts zu bedeuten hat hierbei der Einwand, daſs der Unterricht im Deutschen mit sich selbst zu viel zu thun habe, um dem der Geschichte Hülfe zu leisten, und daſs dieser eine Hülfe durch einen anderen Unterricht nicht nötig haben dürfe.[100]) Es ist dabei eben verkannt, daſs die Unterrichtsfächer, welchen die Propädeutik für die Geschichte zugewiesen ist, mit dieser auch für die Lösung ihrer eigensten Aufgaben wirken. Dies ist von dem deutschen Unterricht gerade am einleuchtendsten, da er durch Entlehnung seiner Stoffe aus geschichtlichem Gebiet ja auch seinerseits in ein Abhängigkeitsverhältnis tritt, das ihm nur vorteilhaft ist. Übrigens scheint die Ansicht, daſs von den Sagen die der germanischen Welt angehörigen für diese Stufe bildender als die antiken seien,[101]) denen sie doch an Faſslichkeit nachstehen,[102]) vorzugsweise aus der zweifelhaften Annahme hervorgegangen zu sein, daſs damit nationale Gesinnung gefördert werden würde, der sie erst auf höheren Stufen und auf diesen nur mittelbar dienen können. Nicht mit Unrecht wird von einigen Seiten der lateinische Unterricht mit zu dem gerechnet, was dem geschichtlichen Unterrichte vorarbeite. Wenn auch den in lateinischen Übungsbüchern enthaltenen einzelnen Sätzen, die von einem entlegenen Volke oder einem in den Gesichtskreis der Sextaner und Quintaner kaum zu bringenden Manne etwas Unbedeutendes aussagen, kein Wert beizulegen ist, so giebt nicht allein der Umstand, daſs der Schüler eine Sprache vergangener Zeit lernt und daſs diese Sprache nur mittelst geschichtlicher Überlieferung bekannt ist, Anlaſs zum Hinweisen in die Zeit

---

98) Neuſs S. 15. Jülich S. 4.

99) Wie aber geographische Bilder nach Crefeld, Gymnasium, S. 21, das nationale Bewuſstsein kräftigen können, ist nicht klar.

100) Wipperfürth, Votum des Rektors zu Anfange.

101) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 3, 4, 6. Solingen, S. 17.

102) Aachen, Realschule, S. 16, 17.

jener Sprache,[103]) sondern es kann schon vor dem Eintritt in die Quarta Manches, das für sprachlichen Zweck zur Verwendung gelangt, entweder in Form einer geschichtlichen Mitteilung durch das Übungsbuch an den Schüler gelangen oder bei einem im Unterricht sich ergebenden Anlasse ihm mitgeteilt werden.[104]) Daſs in die durch die verschiedenen übrigen Unterrichtsfächer zu bewirkenden Vorübungen für Geschichte auch Biographieen, wie von einigen Seiten geraten wird,[105]) aufzunehmen seien, begegnet einem gegründeten Widerspruch,[106]) da solche schon Reihen von Begebenheiten umfassen und daher für die unterste Lehrstufe sich weniger eignen.[107])

Hinsichtlich der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen ist, wenn man die schon bezeichnete Begrenzung der beiden Kurse festhält, das bisher innerhalb dieser Begrenzung beobachtete Verfahren als erprobt anzusehen.

In Quarta nach einem der Geographie gewidmeten Tertial,[108]) in einem zweiten die griechische Geschichte bis auf Alexander, und in einem dritten die römische bis auf Marcus Aurelius, in Unter- und Obertertia nach je einem der Geographie gewidmeten Tertial die deutsche Geschichte in zwei Abteilungen, von denen nicht allgemein festgestellt zu sein braucht, wo sie sich scheiden, zwischen denen vielmehr, je nachdem man in den älteren oder in den neueren Zeiten für Verdeutlichung der Thatsachen und Verhältnisse und für Erreichung allgemein pädagogischer Zwecke mehr Zeit zu bedürfen glaubt, der Einschnitt um 1493, um 1519, um 1556 oder um 1648[109]) sein kann. Von dem in Quarta für die griechische Geschichte bestimmten Tertial kann für die ältesten asiatischen und afrikanischen Staaten Nichts abgegeben werden, und ist die Behandlung derselben auch an sich für diese Stufe nicht geeignet. Von den Persern muſs nur so viel geredet werden, als notwendig ist, um Entstehung und Verlauf, sowie Bedeutung des griechisch-persischen Krieges verständlich zu machen. Daſs dabei die an bildenden Momenten so reiche israelitische Geschichte nicht vorkommt,

---

[103]) So läſst sich wohl deuten, was Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, S. 2, steht.

[104]) Bonn, Realschule, S. 12. Prüm S. 6.

[105]) Neuwied S. 7. Aachen, Realschule, S. 7.

[106]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 7. Prüm S. 9.

[107]) Vereinzelt steht ein Wunsch nach einstündigem Geschichtsunterricht in Quinta. dessen Stoff nicht Biographieen, sondern Ereignisse aus dem Altertum bilden sollen. Trier S. 18.

[108]) Nach der Ministerial-Verfügung vom 24. Oktober 1837, S. 12.

[109]) Das Letzte empfiehlt die Instruktion des Provinzial-Schulkollegiums zu Münster vom 22. September 1859, S. 3. So auch Essen, Gymnasium, S. 5. Neuwied S. 23. Für 1517 ist Siegburg, S. 10. Doch ist die Motivierung, daſs da die Macht der Hierarchie gebrochen worden, unrichtig. Als politische ist sie früher gebrochen worden, als geistliche nur für die Protestanten um 1517, für die Katholiken gar nicht.

ist ganz in der Ordnung, weil sie in den unteren Klassen um dieser bildenden Momente willen zu den Gegenständen des Religionsunterichts gehört hat, wobei gemäfs den Berührungen der Israeliten mit ihren Nachbarn schon von Assyriern, Babyloniern, Phöniciern und Ägyptiern geredet worden ist.[110]) Das Alles ist da, wo die Perser erwähnt werden müssen, in Erinnerung zu bringen, aber nicht zu wiederholen, was bei einer Abweichung der zweiten Behandlung von der ersten nachteilige Wirkung haben könnte. Was der Schüler schon in Quarta von dem Hellenismus zu erfahren hat, beschränkt sich darauf, dafs er am Schlusse der griechischen Geschichte hört, in welche Reiche das Reich Alexanders zerfallen ist, und im Verlaufe der römischen, wie und wann jedes derselben römisches Land geworden ist. In der Tertia mufs die deutsche Geschichte weder mit den Einfällen der Cimbern und Teutonen,[111]) noch mit den mifslungenen Eroberungsversuchen der Römer in Niedergermanien, die in der römischen Geschichte ihre Stelle haben und nicht einer bis zur Vernichtung des römischen Reiches fortlaufenden Kette von Begebenheiten angehören, ihren Anfang nehmen, sondern mit den stetig wiederkehrenden, das römische Reich erst schmälernden und dann vernichtenden Angriffen der Germanen auf dasselbe begonnen werden.[112])

Die Berücksichtigung, welche in dem Lehrpensum der Obertertia der brandenburgisch-preufsischen Geschichte zu teil werden mufs, scheint in verschiedenen Formen erfolgen zu können, in einer um 1648 erfolgenden Vertauschung der deutschen Geschichte mit der brandenburgisch-preufsischen,[113]) in einer Behandlung des mit jenem Zeitpunkte beginnenden Teils der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, bei welcher sich an dieselbe die deutsche Geschichte anschliefst,[114]) in einer Behandlung der deutschen Geschichte, bei welcher überall das, was zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte gehört, besonders hervorgehoben wird[115]) und einer an das Ende des Kursus der Obertertia zu legenden abgesonderten Behandlung der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, welche, nachdem die deutsche Geschichte beendet worden, zugleich eine teilweise Wiederholung derselben bildet.[116]) Von diesen vier Einrichtungen verdienen die beiden letzten den Vorzug vor den beiden ersten, weil sie dem thatsächlichen Verhältnis

---

110) Siegburg S. 10.

111) Wie Siegburg S. 11 will.

112) Was den Anfang einer Reihe bildet, ist nicht an dieselbe anzuknüpfen, wie Neufs, S. 10, die Völkerwanderung an die deutsche Geschichte anknüpfen will.

113) Neufs S. 29.

114) So die westfälische Instruktion, S. 3.

115) Siegburg S. 12. So läfst sich wenigstens auffassen, dafs sie in den Vordergrund treten soll.

116) Düsseldorf, Gymnasium, S. 18. Oberhausen S. 15.

Preufsens zu Deutschland mehr entsprechen, die vierte noch besonders darum, weil sie die Ergebnisse der auf Einprägen und Verstehen der brandenburgisch-preufsischen Geschichte gerichteten Bemühungen mehr sichert. Auf die vierte Einrichtung scheinen auch die den Gegenstand betreffenden Verfügungen der Unterrichtsbehörden zu zielen. Das Abiturientenprüfungs-Reglement und die Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz vom 31. Januar 1856 nennen die brandenburgisch-preufsische Geschichte als besonderen Prüfungsgegenstand und die Verfügungen derselben Behörde vom 1. Februar 1856 und vom 11. Mai 1867 gedenken ausdrücklich eines zum Lehrplan der Tertia gehörigen Pensums der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, welches auch Gegenstand öffentlicher Prüfungen sein soll.

Der zweite Kursus des Geschichtsunterrichts, in dem das aus dem ersten von den Schülern Festgehaltene als Unterstützung seine Verwendung findet, kann nur irriger Weise als blofse Erweiterung des ersten aufgefafst werden,[117]) ist vielmehr wegen der Fülle neuer Gegenstände und der neuen Behandlungsweise als ein neuer Unterricht anzusehen. Er zerfällt in die alte Geschichte und die Geschichte der christlichen Zeit, von denen die erstere der Secunda und die letztere der Prima angehört, die erstere sich nach den beiden Hauptvölkern auf die beiden Abteilungen der Secunda verteilt, von der letzteren das sogenannte Mittelalter für das eine, die sogenannte neue Zeit für das andere Jahr des Prima-Kursus die Aufgabe bildet. Die Grenze zwischen den Gebieten der Prima und Secunda mufs durch den Untergang des römischen Reiches und die in seinen Grenzen erfolgte Gründung germanischer Reiche bezeichnet werden. Daher giebt es einen römisch-germanischen Zeitraum, von dem es dahin gestellt bleiben kann, ob er für Secunda den Schlufs oder für Prima den Anfang bilden soll. Das Jahr 476 eignet sich als Grenze durchaus nicht, sondern bedeutet nur einen Moment in jener Verwandlung.[118]) In betreff der Absteckung einer Grenze für die Jahreskurse der Prima kann dieselbe Freiheit, wie für die Scheidung zwischen Ober- und Untertertia gelten.

Was nun in den Rahmen des Unterrichts der oberen Klassen einzufügen sei, mufs nach dem Abiturientenprüfungs-Reglement beantwortet werden, so lange man nicht zu wünschen Ursache hat, dafs dieses abgeändert werde. Ihm zufolge soll der Schüler bis zur Vollendung des gesamten Schulkursus eine deutliche Übersicht des ganzen Feldes der Geschichte und eine genauere Kenntnis der griechischen, der römischen, der deutschen und der brandenburgisch-preufsischen Geschichte erlangt haben. Die genauere Kenntnis der vier oder, wenn man sich das vierte in dem dritten enthalten

---

[117]) Wie Siegburg S. 13 und Jülich S. 3 thun.
[118]) Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 22. Neufs S. 23.

und nur um seiner vorzugsweisen Wichtigkeit und des für seine Betreibung zu verlangenden Nachdrucks willen besonders erwähnt denkt, der drei Gebiete, bedeutet eine Kenntnis, die sowohl die auf den übrigen Teilen des ganzen Feldes zu erstrebende Kenntnis als auch die auf diesen drei Gebieten im ersten Geschichtskursus zu vermittelnde Kenntnis an Reichtum im Einzelnen und Einsicht in Zusammenhang, Verwandtschaft und Gründe übertrifft. Ein, wie es scheint, mehrfach empfundenes Bedürfnis nach Entlastung der Schüler,[119]) besonders der Primaner, hat zu Wünschen nach Beseitigung von Vielem, was aufserhalb der Geschichte jener drei Völker, aber innerhalb des Umrisses des ganzen Gebietes liegt, geführt. Welche Grenzen aber der Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu ziehen seien, hängt von den desfalls bestehenden Vorschriften ab oder vielmehr von dem auf dem Standpunkte eines Abiturienten anzunehmenden Bedürfnis, welches in den bestehenden Vorschriften sachgemäfse Bezeichnung zu finden hatte. Wo die Meinung, als ob die Forderungen zu hoch gespannt seien, besteht, da liegt teils eine nicht richtige Deutung derselben zu Grunde, teils die irrige Meinung, dafs alles Einzelne, was dem Schüler zu seiner Bildung zugeführt werde, sich ihm auch in allen seinen Einzelheiten müsse abfragen lassen.[120]) In ersterer Beziehung scheint namentlich der von der westfälischen Instruktion gebrauchte Ausdruck Universalhistorisch mifsverstanden zu sein. Derselbe bezeichnet, wie aus dem Gegensatze zu dem Ausdrucke Ethnographisch hervorgeht, einen Unterricht, der nach Umfang und Art dem Zwecke dient, das, was sich aus den Begebenheiten an Wirkungen auf den ganzen für die Geschichte den Hauptstoff bildenden Teil der Menschheit ergiebt, ersichtlich zu machen.[121]) Dies geschieht, indem man die Ursache mit ihren Wirkungen, auch denjenigen, welche über den die Ursache in sich schliefsenden Kreis hinausgehen, in Verbindung setzt. Dazu ist eine, wenn auch nicht fortlaufende, doch oft wiederkehrende Rücksicht auf Völker nötig, welche seitwärts des von der Erzählung verfolgten Hauptstromes der Begebenheiten liegen. Für das Altertum ist dieser Aufgabe leicht zu genügen, weil man es dort meistens mit einem Volke zu thun hat und der universalhistorische Gesichtspunkt nur insofern festzuhalten ist, als von dem Volke, welches jedesmal der Gegenstand der Behandlung ist, nicht

[119]) Bestritten Bonn, Gymnasium, S. 1, teilweise auch Düsseldorf, Gymnasium, S. 12.

[120]) Ministerial-Verfügung vom 24. Oktober 1837, S. 29.

[121]) Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 30. Boppard S. 8. Siegburg S. 11. Prüm S. 6, während Essen, Realschule, S. 1, 2, und Bedburg, S. 20 ff., gegen das Universalhistorisch. Eine mittlere Stellung nimmt durch Forderung von Specialgeschichten von Völkern in universalhistorischem Sinne Bonn, Realschule, S. 2, und durch Zulassung einer und Abwehr einer anderen Art von Universalismus Lennep, S. 11, 12, ein.

bloſs gezeigt wird, welche Kette von Ursachen und Wirkungen sich durch seine Geschichte zieht, sondern auch, was es unwissentlich und unwillkürlich für andere, zum Teil nach seiner Zeit lebende Völker gethan hat. Die geographische Erweiterung, welche das Feld der alten Geschichte hierdurch erhält, besteht darin, daſs die im Bereiche der persischen Herrschaft und die im Bereiche des Hellenismus liegenden Länder hereingezogen werden. Die einen wie die andern sind Schauplätze für bestimmte Kulturentwicklungen, zu deren Würdigung als Unterlage eine Übersicht über ihre Schicksale nötig ist.[122]) Das Fortleben der unter den ältesten orientalischen Völkern entstandenen Geisteszustände, entwickelten Anschauungen, ausgebildeten Fähigkeiten und begründeten Einrichtungen in den dem Untergang ihrer Staaten folgenden Zeiten erheischt, daſs ihre Namen den Schülern nicht inhaltlose Laute bleiben. Die hellenistischen Staaten haben nicht bloſs wegen der Verbindung, die sie zwischen Griechen- und Römertum herstellen,[123]) sondern auch wegen dessen, was vom eigentlichen Griechentum in ihnen fortlebte, und dessen, was dieses Fortleben für das Christentum vorbereitete, eine universalhistorische Bedeutung. In dem alten und in dem hellenistischen Orient sowie auch später in der römischen Geschichte sind die Israeliten wegen der Erprobung, die in Berührungen und Kämpfen mit allen Kulturvölkern der vorchristlichen Welt ihrem Lebensprinzip zu teil ward, nicht zu übergehen.[124]) Mit dem Eintritt in die christliche Zeit wird die Aufgabe des Geschichtsunterrichts bei Festhalten des berechtigten universalhistorischen Standpunktes eine zusammengesetztere. Daſs sie hierdurch aber nicht unlösbar wird und nicht etwa den geregelten Bildungsgang der Schüler zu stören braucht, ergiebt sich, wenn man einräumt, daſs hinsichtlich der Vollständigkeit und der Tiefe die Anforderungen nicht von gleicher Stärke wie in der alten Geschichte zu sein haben, und daſs man durch die Gliederung die Bewahrung der Übersicht erleichtern kann. Erzählt werden muſs zunächst, zweckmäſsige Kürzung durch Überspringen und Zusammenziehen vorbehalten, die Geschichte der germanischen Reiche, das Fortleben des oströmischen Reiches,[125]) die Entstehung des Islam und des arabischen Reiches. Dann hat sich an die Geschichte des groſsen fränkischen Reiches

---

[122]) Die Urgeschichte der Menschheit, welche von Jülich, S. 5, gefordert wird. zu übergehen, raten viele Gründe, zumal sie auch Gegenstand des Religionsunterrichts ist oder sein kann.

[123]) Aachen, Realschule, S. 35, wo jedoch der Ausdruck Hellenisierung Roms etwas Schiefes hat, und Aachen, Stiftsschule, S. 16.

[124]) Bonn, Realschule, S. 15, wogegen mit Unrecht Bonn, Gymnasium, S. 9, für gänzliche Ausschlieſsung der israelitischen Geschichte, wie der ganzen Geschichte des alten Orients vom Geschichtsunterricht der Schule.

[125]) Gegen die Zweifel, die sich in Bezug hierauf erheben könnten, Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 24, 25. Gladbach, S. 13.

die deutsche und die französische Geschichte anzuschliefsen, von denen die erste in der durch das Kaisertum bewirkten Erweiterung die Italiens mit umfafst.[126]) Daneben ist von den Normannen sowie dem christlichen und dem moslemischen Orient zu handeln, auch der Staatenbildung auf der pyrenäischen Halbinsel und der Entwicklung des englischen Staates einiger Raum zu gönnen. Wollte man hiervon Etwas unbeachtet lassen, so würde man bald hier, bald da an Stellen anlangen, wo das Bedeutendste auftreten müfste, ohne dafs die Vorbedingungen dazu vorhanden wären. So sehr Deutschland in der Mitte zu stehen und den gröfsten Raum in Anspruch zu nehmen hat, darf doch nicht Alles, was aufserhalb Deutschlands liegt, als ein für die Geschichte leeres und ödes Gebiet erscheinen.[127])

So sehr man auch gegen das, wovon keine für die Menschheit sofort wichtigen Folgen ausgehen, karg zu sein hat, mufs doch auch dafür gesorgt werden, dafs die in der Ferne liegenden derartigen Wirkungen als Glieder einer Entwickelungsreihe erkannt werden. Der Norden und der Osten Europas können für geraume Zeit aufserhalb der Betrachtung bleiben, um an Stellen Gegenstand kurzer Behandlung zu werden, wo sie sich zu einem Eingreifen in Weltverhältnisse anschicken. Überhaupt steigt im Laufe der Zeiten die Zahl der Völker, aus deren Geschichte Stoff in den Unterricht aufzunehmen ist, während in Folge der mannigfaltigen Beziehungen, in welche die Staaten zu einander treten, die Möglichkeit zunimmt, Stoff, der aus verschiedenen Ländern stammt, in der Erzählung so zu vereinigen, als ob er aus der Geschichte Eines Volkes bestände. So wird es immer unthunlicher, den Vortrag auf die Geschichte Deutschlands zu beschränken, da es für den Zweck des Unterrichts nicht genügt, in diese Geschichte den Nachweis der Wechselwirkung, welche sich zwischen anderen Staaten und Deutschland ergeben hat, zu verflechten, sondern zur Erklärung solcher Wechselwirkung auch das, was auf fremdem Boden sie hat herbeiführen helfen, aufgesucht werden mufs. Es wird der Unterricht mehr und mehr universalhistorisch, weil der Gang der Begebenheiten einen universalen Charakter annimmt. Dabei wird schon um der Deutlichkeit willen oft eine ethnographische Behandlungsweise einzelner Teile, wie sie im ersten Kursus des Geschichtsunterrichts die biographische Behandlung nicht ausschliefst,[128]) aber überwiegt,[129]) sich durch die universalhistorische hervordrängen,[130]) ja selbst biographische Momente sich vorübergehend mit Nutzen geltend machen.

---

[126]) Crefeld, Gymnasium, S. 24.
[127]) Trarbach, S. 6, ohne Einräumung der daraus sich ergebenden Folgerungen.
[128]) Aachen, Realschule, S. 23.
[129]) Warnung gegen Übergewicht des Biographischen. Oberhausen S. 9.
[130]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium, S. 30.

Dieser universalhistorische Charakter,[131]) der durchaus keine Vollständigkeit bedeutet, also auch nicht zu „unverdauten historischen Einzelnheiten“ führen mufs,[132]) wird es, wie er die Anordnung synchronistisch macht,[133]) auch befördern, dafs die religiösen Wirkungen, welche man stets vom Geschichtsunterricht erwartet hat,[134]) nicht ausbleiben.[135]) Es fehlt zwar nicht an Warnungen gegen das Hinarbeiten auf solche Wirkungen. Dieselben sind aber nur begründet, wenn sie sich gegen eine verkehrte Art dieses Hinarbeitens richten, wie das die Beispiele, mit denen der Tadel unterstützt ist, beweisen.[136]) Hierfür gilt, was in betreff einer zu auffälligen Absichtlichkeit schon hinsichtlich der Versuche zu Belebung patriotischen Gefühles gesagt ist. Wem nicht die Geschichte selbst die Worte in den Mund legt, der wird gerade durch recht angestrengtes Thun den Zweck verfehlen, vielleicht ihm entgegenwirken.[137])

Hiernach sind auch mehrfache Äufserungen gegen Teleologie zu beurteilen. Wo Hinweisungen auf göttliches Walten als berechtigt und heilsam anerkannt werden, kann das gegen Teleologie Gesagte nur den dabei gemachten Fehlern gelten.[138]) Wollte man Künstelei[139]) als unvermeidliche Folge jeder teleologischen Betrachtung ansehen, so wäre das ebenso irrig, als die Meinungen, nach welchen Bemühen, auf das Gemüt zu wirken, zu Salbaderei und Schönfärberei verführen,[140]) biographische Behandlung eine Versuchung, den Personen Eigenschaften anzudichten,[141]) enthalten und Ausführlichkeit zu allgemeinen Redensarten führen[142]) soll. Immerhin aber mufs zugegeben werden, dafs in dieser Frage Kenntnisse, Neigung und Geschicklichkeit des Lehrers für den einzelnen Fall den Ausschlag zu geben haben.[143]) Zu der Frage nach der Wahl des Stoffes gehört auch, was Verfassungen und Kulturgeschichte betrifft. Von den Verfassungen der Staaten

---

[131]) In dem Sinne gefafst, den Bedburg S. 23 den uneigentlichen nennt.

[132]) Crefeld, Gymnasium, S. 2.

[133]) Westfälische Instruktion, S. 3 unten.

[134]) Ibidem S. 1 unten. Ob dazu auch Erkenntnis einer sittlichen Ordnung in den Weltbegebenheiten gehört (Neufs S. 5) ist wegen Dunkelheit des Ausdrucks nicht zu entscheiden.

[135]) Siegburg S. 3, erwartet dieselben auch bei Verzicht auf den universalhistorischen Charakter.

[136]) Bonn, Gymnasium, S. 48, trifft nicht die Sache, sondern ungeschickte Behandlung.

[137]) Koblenz S. 3. Oberhausen S. 9.

[138]) Aachen, Realschule, S. 25, 26.

[139]) Crefeld, Gymnasium, S. 27.

[140]) Neuwied S. 5.

[141]) Aachen, Stiftsschule, S. 12.

[142]) Mülheim a. d. R. S. 6.

[143]) Aachen, Realschule, S. 13.

ist schon auf der unteren Stufe des Geschichtsunterrichts zu reden, da viele der wichtigsten Begebenheiten durch die Versuche, staatliche Einrichtungen zu begründen und abzuändern, hervorgerufen werden.[144]) Es lassen sich also trotz aller Scheu vor dem Abstrakten[145]) die elementarsten Mitteilungen über staatliche Einrichtungen schon dort nicht umgehen, da von so vielen Dingen, von denen geredet werden mufs, doch ein Begriff nicht fehlen darf. Beschränkung auf diesem Gebiete bleibt auch für die höhere Stufe, und zwar für die christliche Zeit mehr als die vorchristliche, ein Bedürfnis. Unter allen Umständen hat aber der Vortrag nicht Abschnitte über Verfassungswesen zu enthalten, namentlich nicht solche, die für einen gröfseren Zeitraum über Verfassungsangelegenheiten, wie etwa über das mittelalterliche Lehenswesen,[146]) im Zusammenhange belehren sollen. Vielmehr müssen an den Stellen, wo von der Entstehung der Verhältnisse Nachricht gegeben wird, die nötigen Erklärungen erfolgen, die sich da, wo die betreffende Angelegenheit als in eine neue Phase eintretend erwähnt wird, zu vervollständigen haben.

Eine noch gröfsere Sparsamkeit ist, wie fast allgemein gefühlt wird, in betreff der Kulturgeschichte zu beobachten.[147]) Hier scheinen die Ansprüche der westfälischen Instruktion in der That über das Mafs des Möglichen hinauszugehen. Hier ist der Unterschied zwischen der Wissenschaft der Geschichte und dem Schulunterricht in der Geschichte recht stark zu betonen. Die Schüler müssen erfahren, dafs es eine Kulturgeschichte giebt, in welcher die bedeutsamsten Bestrebungen und die wertvollsten Errungenschaften der Menschheit verzeichnet werden, aber der Ausblick in das Gebiet derselben kann nur an Stellen, wo die Menschheit in irgend einem Zweige geistiger Thätigkeit eine weithin sichtbare Höhe erstiegen hat und die Geistesarbeit durch staatliche Bildungen und Zustände bedingt erscheint, für flüchtige Momente eröffnet werden.[148]) Wenn daher in dem Abiturientenprüfungs-Reglement der Kulturgeschichte nicht gedacht wird,[149]) so ist das gewifs richtig und müssen alle Forderungen, welche über jene Ausblicke,

---

[144]) Wie kann man mit Mülheim a. d. R., S. 19, von der römischen Geschichte Alles, was Verfassung betrifft, ausschliefsen?

[145]) Neuwied, S. 7, wo der Begriff des Opfers zu den nicht anzurührenden Dingen gezählt wird, da man ihn selbst durch biographische Vorführung eines Opferstiers nicht deutlich machen könne.

[146]) Bonn, Gymnasium, S. 26.

[147]) Mülheim a. d. R. S. 15. Wesel S. 5. Mülheim a. Rh. S. 9. Essen, Gymnasium, S. 5. Bonn S. 19. Koblenz, S. 12, wo jedoch mit Einführung in die Atmosphäre einer Zeit zuviel verlangt scheint.

[148]) Über die für solche Ausblicke geeigneten Stellen des Unterrichts Düsseldorf, Gymnasium, S. 7, 8.

[149]) Bedburg S. 31.

über die Bezeichnung künftig bei geschichtlichem Studium zu betretender Wege, hinausgehen, die Behandlung der Geschichte als eine Darstellung des Lebens nach allen seinen Richtungen,[150] die Schilderung des Lebens der Völker am häuslichen Herde,[151] die Übersichten über Teile der Litteratur- und Kunstgeschichte,[152] die Hinweisung auf die dem Dampf und der Elektricität zugefallene Rolle,[153] abgelehnt werden. Für die alte und für die deutsche Geschichte bieten in Beziehung auf Litteratur die Stunden des sprachlichen Unterrichts die wünschenswerten Ergänzungen.[154]

Wenn sich in dem oberen Kursus der Stoff aus Teilen zusammensetzt, die bei einer rein ethnographischen Behandlung gesonderte Massen bilden mufsten, so kommt für den auf dieser Stufe einzunehmenden, Rückschau, Vorschau und Umschau gestattenden Standpunkt Vieles auf eine Gruppierung an, welche die aus der Vielheit entspringende Schwierigkeit überwindet[155] und den Schüler vor Überbürdung mit einem von ihm nicht zu verarbeitenden Geschichtsstoff bewahrt.[156] Bei diesem Bemühen ist jedoch das als eine Klippe anzusehen, wenn man, um die Zahl der Gruppen zu vermeiden, in den Gruppen soviel Nebensächliches um die Hauptsachen häuft, dafs der Nachteil, den die Übersicht erleidet, gröfser ist, als derjenige, den man vermeiden will. Es ist die episodische Behandlung, die hier, je nachdem sie angewandt wird, Vorteil oder Nachteil bringt. Häufige Episoden in einem Abschnitte der Darstellung wirken schon durch die wiederholte Nötigung, von der Zeitfolge abzulassen, erschwerend. Wenn aber die Episoden wieder Episoden umschliefsen, bewirkt diese Abstufung ein neues Hindernis für die Übersicht.[157]

Da nun in dieser Beziehung zwischen Dingen, die sich zu episodischer Stellung eignen und nicht eignen, eine scharfe, zu allgemeiner Anerkennung zu empfehlende Grenze nicht zu ziehen ist, lassen sich Teile der Geschichte nennen, welche mehr zu selbständiger und welche mehr zu episodischer

---

150) Abgewiesen bei Bonn, Realschule. Aachen, Gymnasium, S. 3, 4 geht zu weit.

151) Siegburg S. 4.

152) Bonn, Gymnasium, S. 21 ff. Neufs, S. 6, zur Vermeidung geistlosen Memorierens verlangt, was nicht ganz deutlich ist.

153) Ibidem S. 26.

154) Düsseldorf, Gymnasium, S. 8. Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 40 ff., geeignet für Berichtigung von Bonn, Gymnasium, S. 21 ff. Vielleicht gehört hierher Bedburg, S. 34, dafs in der alten Geschichte Erkenntnis des klassischen Altertums die Hauptsache sei, was sonst tautologisch klingt.

155) Neufs S. 24.

156) So wird Bedburg, S. 34, die Überladung mit einem Geschichtsstoffe, der nicht überbürdet, vielleicht zu verstehen sein.

157) Das ist der Sinn von Siegburg, S. 4, 5, dafs strenges Durchführen der ethnographischen oder der synchronistischen Darstellung ein Fehler sein würde.

Behandlung geeignet scheinen, sofern man über den Grad ihrer Bedeutung und der ihnen demgemäfs zu gebenden Ausführlichkeit einverstanden ist. In der Geschichte des Altertums ist die abgesonderte Behandlung des alten Orients[158]) einer Einschaltung desselben in die griechische Geschichte, für die man die Zeit der persischen Kriege vorschlägt,[159]) wegen der grofsen Verschiedenheit des Charakters und der für die vorpersischen Völker sehr dünnen Fäden des Zusammenhanges vorzuziehen. Dagegen eignen sich Verlauf und Ende der hellenistischen Staaten, deren Entstehung sich aus einer gedrängten Darstellung der Diadochenzeit von selbst ergiebt, zu Episoden der römischen Geschichte an den Stellen, wo Rom sie erschüttert und vernichtet. In die letzten Zeiten des römischen Reiches, wo die Versuche zur Verjüngung des Reiches den Gegensatz des Heidentums und des Christentums und die fortwährende Schmälerung des römischen Gebietes die Hauptgegenstände der Erzählung sind, schaltet sich von selbst anfängliche Geschichte der germanischen Staaten ein. In den Rahmen der Geschichte des oströmischen Reiches[160]) pafst, was man vom Untergang der Ostgoten und Vandalen und von den Longobarden vor ihrer Berührung mit den Franken mitzuteilen nötig findet und in die Geschichte des arabischen Reiches das Erlöschen des westgotischen Reiches. Im Verlaufe der deutschen Geschichte können die Anfänge staatlicher Bildungen im Osten und Norden Europas, soweit sich für die letzteren in der oströmischen Geschichte kein Raum geboten, zur Darstellung gelangen. Ob die Normanen, aus deren Geschichte die von England, Dänemark und Norwegen hervorwächst, einen besonderen Abschnitt zu bilden oder ihre Berücksichtigung in der deutschen Geschichte zu finden haben, darüber können die Ansichten verschieden sein und beide zu zweckmäfsiger Behandlung führen.

Ist der Unterricht in der Zeit der Kreuzzüge angekommen, so entsteht für die Anordnung eine Schwierigkeit. Wer die Geschichte des Mittelalters in der deutschen aufgehen zu lassen[161]) geneigt ist, mufs hier bald irre werden. Denn die Geschichte des Islam, die die Erklärung für die Kreuzzüge enthält, mit dieser an die deutsche Geschichte anzuknüpfen,[162]) mufs doch, da die Kreuzzüge keine blofs deutsche Angelegenheit sind, schon

---

[158]) Von Koblenz, S. 25, mit Recht auf die Zeit bis Darius beschränkt.

[159]) Bonn, Gymnasium, S. 9, wo die Hinweisung auf problematischen Charakter bisherige Ergebnisse der Forschung die Zurückdrängung des fraglichen Stoffs nicht rechtfertigt. Essen, Gymnasium, wo sogar assyrische und babylonische Königsnamen verbeten werden. Dagegen Crefeld, Gymnasium, Protokoll, S. 4.

[160]) Dafs diese ganz, wie Oberhausen, S. 22, will, übergangen werde, ist doch mindestens für den Anfang der Geschichte des Mittelalters nicht thunlich. Gladbach S. 13. Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 24, 25.

[161]) Aachen, Stiftsschule, S. 5, dem Sinne nach auch Trarbach, S. 7.

[162]) Neufs S. 10.

ein verzerrtes Bild geben. Noch unrichtigere Verhältnisse erhält der Aufbau des Unterrichts, wenn man dieses thun und, um die Sache auszugleichen, durch Vermittlung der Kreuzzüge die Geschichte der nicht deutschen Völker an die der deutschen anknüpfen will.[163]) Es wird also nur übrig bleiben, daſs mit der Zeit, wo die Kreuzzüge beginnen, der Unterricht zu einer Übersicht über den ganzen bisherigen Schauplatz der Geschichte übergeht, auf diesem Grunde den Gegensatz der christlichen und der moslemischen Welt, dem die Kreuzzüge entspringen, zur Anschauung bringt und die Kreuzzüge des zwölften Jahrhunderts nebst dem, was sie im Morgenlande und im Abendlande bewirkt haben, zum Gegenstande nimmt. Dann kann man diesen Gegenstand fallen lassen, um die späteren Kreuzzüge, von denen die meisten französische Unternehmungen sind, als Episoden für die französische Geschichte aufzusparen. Diese muſs jetzt ebenso wie die Englands[164]) und des christlichen Spaniens der deutschen parallel laufen, so daſs sich für die genannten Länder vier Abschnitte, von gleichzeitigen Begebenheiten erfüllt, ergeben. Daſs England und das christliche Spanien solche selbständige Abschnitte jetzt schon in Anspruch nehmen, folgt aus der Notwendigkeit, die in der Folge auf ihrem Boden vorgehenden groſsen Ereignisse, hier die Begründung der Verfassung und den Kampf der Rosen, dort die Überwindung des Islam und die Einigung der Teilreiche, zur Vorbereitung auf die Zeiten der Tudorschen und Stuartschen Könige einerseits und der habsburgischen Könige anderseits zu erzählen. Die Einteilung des geschichtlichen Stoffes in vier Reihen gleichzeitiger Begebenheiten muſs noch eine Zeitlang, bis über den Anfang des siebzehnten Jahrhunderts, fortdauern. Das, was bis dahin Neues in den Kreis der Geschichte tritt, die Staatenbildungen in dem der deutschen Hoheit entzogenen Italien, die Begründung der osmanischen Macht in Asien und Europa, mag Episoden der deutschen Geschichte bilden, das aber, was sich durch Zusammenschlieſsen zu einer weltgeschichtliche Beziehungen vorbereitenden Macht erhebt, Skandinavien und Ruſsland, wie man will, in Anhängen untergebracht oder das Erstere bis auf die Geschichte der Kirchentrennung, das Letztere bis auf die Zeit russischer Erhebung über Schweden verschoben werden, wo dann von den Begebenheiten, die den Blick in jene Länder lenken, aus deren Vorzeit das Nötige nachgeholt werden kann. Bei Beginn des dreiſsigjährigen Krieges kann in Folge der Thätigkeit, in welche er fast alle Hauptstaaten Europas versetzt, der Unterricht eine einzige Hauptstraſse verfolgen, wird aber für die englische Geschichte, die dem dreiſsigjährigen Kriege und den über

---

163) Aachen, Gymnasium, S. 16.

164) Für deren Berücksichtigung in mehr als episodischer Weise Düsseldorf, Gymnasium, S. 23, Koblenz S. 11.

dessen Dauer hinausreichenden Kriegen Frankreichs mit Spanien und Schwedens mit Polen gleichzeitig ist, noch eine kleine Strafse nebenherlaufen lassen müssen, die mit dem Jahre 1660 in die Hauptstrafse einmünden kann. Da von hier ab gleichzeitige Reihen von Begebenheiten nicht mehr in gesonderten Unterrichtsperioden zu verfolgen sind, werden die Episoden zahlreicher. Nun wird die Geschichte des deutschen Reichs der Faden, an den sich nicht blofs das Aufserdeutsche, sondern auch Manches aus der deutschen Partikulargeschichte aufzureihen hat. Da, wo ein solches Aufreihen durch eine von Aufsen her für Deutschland entstehende Berührung oder eine sich in seinem Innern ergebende Einwirkung auf seine gemeinsamen Angelegenheiten erheischt wird, ist oft ein Zurückgreifen in die Verhältnisse und Ereignisse nötig, welche solche Berührungen und Einwirkungen hervorgerufen oder ermöglicht haben. So wird bei Ausbruch des pfälzischen Krieges, wenn nicht schon früher Anlafs dazu genommen worden ist, auf die ihm vorausgegangenen Verhältnisse und Ereignisse Frankreichs und Englands, bei Beginn des siebenjährigen Krieges auf frühere Beziehungen zwischen den Häusern Habsburg und Hohenzollern ein Blick geworfen werden müssen. Im Laufe der deutschen Geschichte ist im Auge zu behalten, wie der brandenburgisch-preufsische Staat aus den Schranken eines reichsständischen Daseins heraustrat und an Macht mit dem österreichischen so zu wetteifern anfing, dafs er ihm endlich den auf dem Umfang seiner Länder und dem Besitz der Kaiserkrone beruhenden Vorrang streitig machen konnte. Es kann an der Stellung, welche in der für die Schüler einzurichtenden Erzählung Deutschland zu bewahren ist, keine Änderung bewirken, dafs von Deutschland in mehreren Epochen ein mehr leidendes als handelndes Verhalten zu berichten ist. Mit diesem Schicksal gehört Deutschland für deutsche Schulen eben so sehr in die Mitte der Geschichte als mit den Thaten, durch welche seine gröfsten Kaiser an Gestaltung Europas arbeiteten. Nach dem Ende der Napoleonischen Herrschaft wird in den Ereignissen, in welchen die nimmer müde Kraft der in den staatlichen Verbindungen nach Verwirklichung strebenden Gedanken an Umbildung der Staaten und der zwischen denselben bestehenden Beziehungen zu arbeiten fortfahren, ein Auseinanderfallen bemerkbar, welches der Kunst der Gruppierung eine um so schwerere Aufgabe stellt, als manche Entwicklungsreihen, weil sie noch kein Ziel erreicht haben, kaum das Ansehen von Reihen haben. Da mag sich denn um die gröfsten, folgenschwersten und mit Fragen angefülltesten Begebenheiten eine Darlegung solcher Veränderungen, deren Wirkungen höchstens geahnt werden können, in einer bei Mangel des Pragmatismus unvermeidlichen Vereinzelung und Lockerheit ausbreiten. Durch solche Anordnung werden die Forderungen derjenigen, welche von der Geschichte fremder Länder nur soviel, als auf Deutschland Bezug hat,

wollen, mit der Vorschrift, dafs dem Sshüler eine Übersicht des Feldes der Geschichte gegeben wird, ausgeglichen und der in einem gewissen Sinne mit Recht, in einem anderen mit Unrecht verschmähte universalhistorische Standpunkt in demjenigen Sinne, in welchem er berechtigt und zu jener allgemeinen Übersicht notwendig ist und welchen auch die westfälische Instruktion nach den dem Ausdrucke Universalgeschichte beigegebenen Erklärungen gemeint hat, festgehalten. Wenn damit der deutschen Geschichte zu viel Raum entzogen scheint, wird man erwägen müfsen, dafs das Verhältnis fremder Länder zu Deutschland eben erst durch das, was ihrem Einwirken auf Deutschland vorhergegangen ist, verständlich werden mufs und dafs von dem ihrer Geschichte Angehörigen das, was zu diesem Verständnisse erforderlich ist, vermöge der Gegensätze des Fremden zum Einheimischen der Erkenntnis des Letzteren ebenfalls dient.[165] Nach diesem Zwecke wird es auch annehmbar sein, dafs das von fremden Ländern zu Lernende in die deutsche Geschichte nicht eingeschoben werden darf, wo sich ohne eigentliche Berührung nur eine Erwähnung als Anlafs zum Hinblick auf das fremde Land darbietet.

Was nun von geschichtlichem Stoff in dem Unterricht keine Stelle erhalten soll, wird sich nach den Gesichtspunkten, unter welchen man ihn betrachtet, und der Gliederung, die man ihm geben zu müssen glaubt, abhängen. Nach dem Vorstehenden ergiebt sich für Einiges, für dessen Ausschliefsung sich Stimmen erheben, eher die Forderung einer summarischen Behandlung, weil Übergehen ganzer Zeitabschnitte in der Geschichte eines für die Geschichte bedeutenden Volkes doch einen fragmentarischen Charakter[166] zur Folge haben und selbst den Zweck, den andere Abschnitte in der Geschichte des Volkes haben, beeinträchtigen kann.[167] In der alten Geschichte ist jedenfalls das, was aufserhalb des Bereiches des persischen Reiches und der in ihm vereinigten Länder und des Bereichs der Griechen und Römer liegt, zu übergehen. Dies trifft vor Allem Indien[168] und China. In der späteren Geschichte kann, wenn man das Gesamtbild der Geschichte, soweit dessen Gewinnung für den Schüler Bedürfnis ist, nicht verderben will, keines der zum Schauplatze der Geschichte gehörigen Länder für alle Zeiten ausgeschlossen werden. Einzelne, zum Teil grofse Zeiträume aber, aus welchen Nichts zu erzählen ist, ergeben sich für viele an den grofsen Begebenheiten weniger beteiligte Länder, wenn man solche

---

[165]) Hiernach ist der Vorschlag von Trarbach, S. 7, die französische Geschichte mit Heinrich IV., die englische mit Heinrich VIII. zu beginnen, nicht annehmbar.

[166]) Fragmentarische Behandlung wird jedoch empfohlen von Aachen, Stiftsschule. S. 18, für 1815 bis 1864, wo der Stoff Anlafs dazu giebt.

[167]) Aachen, Realschule, S. 31.

[168]) Zur Aufnahme empfohlen von Lennep, S. 22.

Zeiträume in deren Geschichte, über welche zur Rechtfertigung des Schweigens mit wenigen Worten hinweggegangen wird, den auszuscheidenden und nicht den summarisch zu behandelnden beizählt.

Von diesen ein Verzeichnis aufzustellen, ist nicht zweckmäſsig,[169]) weil man damit leicht in das Gebiet, wo für persönliche Ansichten und Pläne einige Freiheit walten darf, bindend einzugreifen scheinen würde und weil die Grenze zwischen kurzer Bezeichnung des Charakters, den ein Zeitraum für die Geschichte eines Landes hat, und summarischer Behandlung nicht mit voller Schärfe zu ziehen ist. Soviel ist aber gewiſs, daſs auszuscheidende Teile sich in der Geschichte der in den römischen Ländern entstandenen germanischen Reiche,[170]) selbst in der des für die gleichzeitigen und die nachfolgenden Staaten wichtigsten fränkischen Reiches, in der Geschichte des oströmischen Reiches und der moslemischen Welt, der älteren Geschichte Frankreichs und Englands, in der Geschichte Spaniens, einzelner italienischen Staaten, des Nordens und des Ostens von Europa vorfinden. Die Sorge um den für das Bedeutendste und Lehrreichste nötigen Raum wird Zahl und Länge solcher Abschnitte bestimmen müssen. Es liegt nahe, darin soweit zu gehen, als es möglich ist, ohne daſs an denjenigen Stellen, wo der für eine Zeitlang auſser Acht gelassenen Staaten wieder gedacht werden muſs, sich Rückblick und Anknüpfung erschweren. Wenn nun auſser der Rücksicht auf eine trotz der Lücken zu erstrebende Übersichtlichkeit die Rücksicht auf die für Erwärmung des Herzens brauchbaren Teile des Stoffes berechtigt ist, so darf eine Armut, die der Geschichte gewisser Zeiten und Staaten eigen ist, nicht als Grund der Ausscheidung gelten, wenn das auch in diesem Unterricht nicht gering anzuschlagende verstandesmäſsige Element[171]) für die Aufnahme spricht. Um der von dem Verstande geforderten Architektonik willen wird hie und da auch über ödere Gebiete gegangen werden müssen.

Wie für die auszuscheidenden, ist auch für die summarisch zu behandelnden Teile der Geschichte eine feste Grenze nicht zu ziehen. Auch hier muſs Beziehung des Einzelnen auf den Zweck des Unterrichts, der, wenn auch Alle darüber einig wären, doch in der Zusammenstellung und Anordnung des Verwendbaren noch für persönliche Ansichten und Pläne einigen Spielraum zu lassen rät, die jedesmalige Entscheidung geben. Da zwischen Aufnahme und Weglassung oft nach den Wurzeln zu wählen ist, die in dem zweifelhaften Gebiete für einen unbezweifelt der Behandlung zu unterwerfenden Gegenstand vorhanden sind, wird, wenn der Zusammenhang

---

[169]) Versuche der Art, wie Lennep S. 17, 18, sind nicht überzeugend.

[170]) Für welche eine von Bedburg, S. 33, empfohlene Weglassung doch nicht einmal für den unteren Kursus ausführbar ist.

[171]) Aachen, Realschule, S. 31.

ersichtlich ist, auch ungeachtet einer gewissen Dürftigkeit, die in dem fraglichen Gebiete herrscht, wenigstens die summarische Behandlung zur Verhütung einer das Verständnis des Späteren erschwerenden Lücke sich empfehlen. Der summarischen Behandlung wird immer das in den Grenzländern des historischen Schauplatzes Liegende mehr als das in der Mitte Befindliche, das in der Fremde Geschehene mehr als die Begebenheiten des Vaterlandes, das auf engere Kreise Beschränkte mehr als das weiter Wirksame anheimfallen. Denn durch summarische Behandlung ist mittelst Zurückdrängens des minder Bedeutenden dem Bedeutenderen die volle Beleuchtung zu sichern und doch zwischen dessen Teilen eine gewisse Verbindung zu erhalten. Demgemäfs nehmen an der summarischen Behandlung alle Episoden Teil.

Dieselben müssen in der neuen Geschichte, da dieselbe fast ganz an dem Faden der deutschen fortgeleitet werden kann, dabei aber zu Ergänzung und Erklärung mitwirkende Ereignisse der Fremde mit Nachweis ihrer Entstehung zu Hülfe nehmen mufs, besonders häufig sein. Zu ihnen kommt von dem, was der deutschen Geschichte selbst angehört, das, was einzelne Teile Deutschlands betrifft, an den Stellen, wo diese Teile an den Geschicken des Ganzen zu arbeiten anfangen.[172]) Da jedoch auch die Hauptkette der Begebenheiten Glieder, die zum Verweilen keinen Anlafs geben, aufweist, wechselt auch in ihr summarische mit ausführlicherer Behandlung. Dazu, dafs die erstere da, wo sie geeignet ist, nicht durch die zweite verdrängt werde, wirkt schon die in der Knappheit der Zeit liegende Mahnung, dem Bedeutenden den nötigen Raum nicht zu verengen und durch den Wechsel der Behandlung die Abstufung der Bedeutung fühlbar zu machen.

Wenn nun Begebenheiten, bei welchen die Beweggründe für handelnde Personen nicht rühmlich sind, Zeiten, in welchen ein Volk, für dessen Schaffen und Thun in gewissen Zeiten Teilnahme, Anerkennung, Bewunderung erregt werden soll, in minder vorteilhaftem Licht oder in ungünstiger Lage erscheint,[173]) Mangel an Anziehungskraft, ja an Stoff zur Erweckung des Gefühls zeigen, so ist doch in jedem Falle noch zu prüfen, ob um dieser Umstände willen Kürzung der Darstellung geboten sei. Dafs in dem Spiele menschlicher Kräfte auch das Unlautere sich hervordrängt, dafs selbst diejenigen, welche die Geschicke der Völker leiten, deren Wohlfahrt nicht immer befördert haben, dafs ein Volk als Ganzes durch ungünstige Verhältnisse im Gange seiner Entwicklung, in Wahrung seiner Ehre, in Zeiti-

---

[172]) Hierzu die Anfänge der brandenburgisch-preufsischen Geschichte zu rechnen. kann Trarbach nicht abhalten.

[173]) Aachen, Realschule, S. 44, und Siegburg, S. 4, 12, raten für solche Fälle zum Schweigen oder zur Eile.

gung der Früchte des Fleißes gehemmt werden kann, gehört zu den Dingen, von denen der Schüler durch den Geschichtsunterricht erfahren muß und besser durch diesen erfährt, als bei Gelegenheiten, wo ein seine Betrachtung leitendes Wort eines Lehrers ihm fehlt. In der Geschichte wirkt das Schlimme durch den Gegensatz zu dem Guten belehrend und führt zu der Ahnung, daß es wider Willen dem Guten dient. Zu Zeiten, wo ein Mangel an Kraft und Macht sich verrät, sprossen im Stillen Keime künftiger Bildungen. Verkehrtheit und Unglück sind für die Menschen, die Völker, die Menschheit die Erklärung dessen, was sie geworden sind oder werden. Daher darf man Beides, Einsicht bei der Behandlung vorausgesetzt, vor den Augen der Schüler erscheinen lassen. Für Deutschland insbesondere bietet im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert, wo das Reich an Mattigkeit leidet, das in seinen einzelnen Teilen sich rührende Leben eine Entschädigung, so daß hier wegen einer Menge von Erscheinungen, die für spätere Zeiten Aufschlüsse enthalten, die summarische Behandlung, wenigstens auf der höheren Stufe, kaum an der rechten Stelle wäre.[174]) Eher finden sich in der griechischen und der römischen Geschichte Teile, die in der Schule nur eine summarische Behandlung vertragen, in der griechischen da, wo bei Mangel an großen Bestrebungen kleine Streitigkeiten einzelner Staaten Jahrzehnte ausfüllen, in der römischen da, wo der werdende Staat in dem Ringen um sein Bestehen in einförmigen Reihen kleiner Kriegsthaten seine Kräfte ausbildet und da, wo er absterbend bis zu der Zeit, in der das Römertum sich vergebens zu erneuern versucht und das Christentum die Umwandlung der Völker beginnt, kein schöpferisches Leben mehr äußert. Eine andere Frage ist, ob in der griechischen und der römischen Geschichte in Secunda solche Abschnitte, für welche die Schüler eine ausgeführte Darstellung durch Lesen eines alten Schriftstellers schon vor dem Geschichtsunterricht erhalten haben oder während desselben erhalten oder nach demselben erhalten werden, im Vertrauen auf solche Ausführung summarisch abgethan werden können. Daß Geschichts- und Sprachunterricht sich in solcher Weise gegenseitig ergänzen, ist schon an sich sehr wünschenswert,[175]) aber jene Kürzung möchte wenigstens für vergangene und bevorstehende Ausführung durch Klassikerlektüre nicht rätlich sein, weil der Geschichtsunterricht in dem ersteren Falle wiederholungsweiser Verwendung des Gelesenen zu wenig Gelegenheit, im letzteren Falle der Lektüre zu wenig Grundlage geben würde.

---

[174]) Wie es verlangt wird, Oberhausen S. 27.

[175]) Köln, Kaiser Wilhelm-Gymnasium, S. 40 ff., geeignet zur Widerlegung von Bonn, Gymnasium, S. 21 ff.

Erstes Korreferat.

Die verschiedenen in den einzelnen Gutachten entwickelten Ansichten sind von dem Referenten so eingehend berücksichtigt und in einer so erschöpfenden und umfassenden Weise zu einer höchst lehrreichen Darstellung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts, seiner Aufgaben, Bedürfnisse und Hülfsmittel zusammengefafst, dafs der Korreferent der Mühe überhoben ist, etwas zur Vervollständigung des Referats beizutragen.

Der Korreferent steht in fast allen Punkten, in betreff deren die Einholung eines entscheidenden Gutachtens kompetenter Fachleute wünschenswert sein dürfte, auf seiten des Referenten, ja sogar bezüglich solcher Streitfragen, bei deren Erörterung die in dem Referat verteidigte Ansicht von der überwiegenden Majorität der Gutachten entschieden abweicht.

So stimmt der Korreferent vollständig mit dem Referenten [1]) und mit denjenigen Gutachten [2]) überein, welche die Ansicht vertreten, dafs hinsichtlich der Verteilung und des Umfanges des geschichtlichen Lehrstoffs ein prinzipieller Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule nicht zu machen sei. Die Notwendigkeit eines solchen Unterschiedes folgt, was der Referent, wie mir scheint, sehr schlagend nachweist, weder aus der Verschiedenheit des Lehrstoffes beider Anstalten, noch aus der Verschiedenheit des künftigen Berufes ihrer Schüler.

Die Gegner dieser Ansicht machen geltend, dafs der Gymnasiast mehr auf das Altertum, der Realschüler mehr auf die neuere Zeit angewiesen sei, weil jenem die historische Entwickelung und das innere Leben des Altertums in der Lektüre der alten Klassiker beständig vor Augen tritt, während die Realschule mit ihren hauptsächlichsten Unterrichtsmitteln auf dem Boden der Neuzeit steht und daher dem Modernen mehr Aufmerksamkeit widmet. [3])

Allein eine solche Argumentation kann doch wohl nur dann als ausschlaggebend erachtet werden, wenn man von der schwer zu verteidigenden Ansicht ausgeht, dafs Ziel und Wesen des Geschichtsunterrichts von dem Umfange abhängen, in welchem je nach der Organisation der verschiedenen Lehranstalten die andern Disziplinen Gegenstand des Schulunterrichts werden.

Offenbar wird die Meinung Derjenigen mehr Beifall finden, welche behaupten, dafs nächst dem Unterrichte in der Religion und in der Muttersprache keiner Disziplin so sehr wie dem Unterricht in der Geschichte die

---

[1]) Referat S. 119.

[2]) **Koblenz**, Gymnasium, S. 10. **Köln**, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Schlufs des Protokolls. **M.-Gladbach**, Gymnasium, S. 1.

[3]) **Mülheim a. d. Ruhr**, Realschule, S. 3.

wichtige Aufgabe zufällt, den Schüler für das Leben, für die Zeit nach Absolvierung der Schule vorzubereiten.

In ihren späteren Lebensstellungen aber kann, wie mit Recht hervorgehoben ist, von den auf Gymnasien gebildeten Schülern die in den Realschulen vermittelte Kenntnis der englischen und französischen Geschichte eben so wenig entbehrt werden, wie andererseits der Realschüler nach dem Verlassen der Schule gar leicht in die Lage kommen wird, es als schmerzliche Lücke zu empfinden, wenn ihm nicht diejenige Kenntnis der historischen Entwickelung des Altertums übermittelt worden ist, welche man als einen unentbehrlichen Bestandteil allgemeiner Bildung anzusehen berechtigt ist.

Demnach müfste für die Organisation des geschichtlichen Unterrichts nicht der Nachdruck mafsgebend sein, welcher je nach den individuellen Zielen einer Schule auf diesen oder jenen Lehrgegenstand gelegt wird, sondern die Länge des gesamten Schulkursus und die der Geschichte im Organismus der Schule eingeräumte Zeit. Ist beides, wie auf Gymnasien und Realschulen, gleich, dann mufs auch Umfang und Einteilung des geschichtlichen Lehrstoffs in beiden Anstalten übereinstimmen.

Der Referent meint nun, dafs die Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen in beiden Anstalten am zweckmäfsigsten nach den für die Gymnasien bestehenden Verordnungen getroffen werden müfste.

Das ist eine Ansicht, die der Korreferent nicht zu teilen vermag, da derselbe nicht umhin kann, gerade die durch jene Verordnungen aufgestellte Forderung, dafs in den Klassen Quarta und Tertia das ganze Gebiet der Geschichte, wenn auch mit zulässigen Beschränkungen, durchgenommen werden soll, mit allem Nachdruck als das wesentlichste Hemmnis der Erfolge des geschichtlichen Unterrichts bezeichnen zu müssen.

Der Korreferent ist der Überzeugung, dafs die im geschichtlichen Unterricht hervortretenden Übelstände nur dann radikal und mit Aussicht auf Erfolg beseitigt werden können, wenn man die bisher übliche Einrichtung aufgiebt und den mit der Quarta beginnenden Kursus bis auf die Obersecunda einschliefslich ausdehnt.

Und damit ist zugleich derjenige Punkt berührt, in welchem die Ansichten des Referenten und des Korreferenten am weitesten auseinandergehen, ohne dafs der letztere sich in der glücklichen Lage befindet, zustimmende Meinungsäufserungen der Gutachten als helfende Bundesgenossen an seiner Seite zu sehen.

Der Referent stützt seine Verteidigung der zur Zeit an der überwiegenden Mehrzahl von Schulen üblichen Einteilung des geschichtlichen Unterrichts in zwei Kurse mit quantitativer und qualitativer Abstufung, von denen der eine die mittleren, der andere die oberen Klassen umfafst, auf

die Ansicht, dafs zu den Kenntnissen, die nach Ablauf der Schulzeit vorhanden sein müssen, nur ein Unterricht führen kann, welchem schon ein anderer durch Begrenzung und Einteilung des ganzen Feldes, Mitteilung der elementarsten Begriffe des Gebiets, Einprägung einer Anzahl der hervorragendsten und folgenreichsten Begebenheiten und Erweckung einer Ahnung von dem für alle Bildung dem geschichtlichen Wissen innewohnenden Werte vorgearbeitet hat.[4])

Das Argument, dafs nur durch einen nach diesen Gesichtspunkten organisierten Unterricht Kenntnisse für das Leben gewonnen werden, kann zunächst mit gleichem Rechte für die Abgrenzung des ersten Kursus mit der Obersecunda geltend gemacht werden, ja ich meine, mit gröfserem Rechte, denn alle die Aufgaben, welche der Referent seinem ersten Kursus zuweist, können, wie mir scheint, mit gröfserer Sicherheit gelöst werden, wenn Schüler und Lehrer fünf Jahre dazu Zeit haben, als wenn dasselbe Ziel in drei Jahren erreicht werden soll.

Auch die interessanteste Wanderung, und sei es in der reizvollsten Gegend, hört auf ein Genufs zu sein und wird zur Qual, wenn der Wanderer in der begründeten Furcht, dafs die ihm bis zur Ankunft an das in Aussicht genommene Ziel noch zu Gebote stehende Zeit nicht ausreicht, seine Kräfte über die Gebühr anstrengen mufs. Und wenn er dann schliefslich, man darf gar nicht einmal sagen: im glücklichsten Falle, — wirklich im Schweifse seines Angesichts und mit ermatteten Knien das Ziel erreicht, das nur eine unweise Überschätzung seiner Kräfte ihn in so weiter Ferne suchen liefs: was ist dann das Resultat der hastigen Wanderung? Abspannung aller Kräfte und vollständige Gleichgültigkeit auch gegen solche Eindrücke, welche für ihn die Quelle reinsten Genusses geworden wären, wenn er es verstanden hätte, die Länge des Weges mit seinen Kräften und der ihm zur Verfügung stehenden Zeit in Einklang zu bringen. Und dabei verschwimmen ihm die Eindrücke des Tages zu einem wirren nebelhaften Bilde, das bald seiner Erinnerung entschwindet. Denn wir vermögen nur das auf die Dauer festzuhalten, was wir in beschaulicher Ruhe mit Mufse betrachten konnten.

In ähnliche Lage kommen Lehrer und Schüler, wenn sie das ganze grofse Gebiet der Geschichte in nur drei Jahren durchwandern sollen. Und nicht blofs flüchtig durchwandern.

Die Schüler sollen ja auch die Begrenzung und Einteilung des ganzen Feldes von den Tagen Homers bis zum Tage des Heils 1871 kennen lernen.

Sie sollen ferner in nur 3 × 80 Unterrichtsstunden eine Anzahl der hervorragendsten und folgenschwersten Ereignisse aus einem Zeitraume von mehr als drittehalb Jahrtausenden sich fest und sicher einprägen. Die Schüler

---

[4]) Referat S. 117.

sollen auch endlich, obwohl sie in dem Lebensalter vom 12. bis einschliefslich 14. Jahre schwerlich schon wissen, was Bildung ist, eine Ahnung von dem Werte bekommen, den das geschichtliche Wissen für alle Bildung hat. Und das alles soll erreicht werden mit Beziehung auf ein Gebiet, welches ein vollkommen abstraktes ist, und welches die noch im Anfange ihrer geistigen Entwickelung stehenden Knaben nötigt, den Kreis ihrer Lebenserfahrungen vollständig zu verlassen und die Bedeutung der Dinge, von denen sie hören, nach dem Mafsstabe der Vergangenheit abzumessen.

Das alles läfst sich wirklich in der kurzen Zeit von drei Jahren nicht erreichen, namentlich nicht, wenn man an der Forderung festhält, dafs der Lehrer im geschichtlichen Unterricht stets darauf bedacht sein mufs, den Schülern bestimmte Kenntnisse, d. h. solche Kenntnisse, die sich abfragen lassen, beizubringen.

Und dafs diese Forderung eine wohl begründete und unerläfsliche sei, beweist die Einmütigkeit, mit welcher alle Gutachten die Erfüllung derselben als eine selbstverständliche Notwendigkeit voraussetzen. Auch die Ansicht des Referenten, dafs die Möglichkeit, sich durch Abfragen der Erfolge des Unterrichts in ihrem ganzen Umfange zu vergewissern,[5] für die Geschichte geringer sei als für andere Unterrichtsfächer, wendet sich wohl mehr gegen die irrige Meinung, dafs alles Einzelne, was dem Schüler um seiner Bildung willen zugeführt werde, demselben sich auch wieder in allen seinen Einzelnheiten müsse abfragen lassen,[6] als gegen die berechtigte unanfechtbare Ansicht derjenigen, dafs Abfragen das einzige Mittel sei, durch welches festgestellt werden kann, welches Mafs historischer Kenntnisse sich ein Schüler erworben hat. Demgemäfs dürfte das Verlangen, die Schüler müfsten durch den Unterricht dazu befähigt werden, diesen Nachweis zu liefern, schwerlich als ein unberechtigtes bezeichnet werden dürfen, zumal da ja dieser Nachweis mit aller Bestimmtheit durch die Prüfungsreglements verlangt wird und in der Abiturienten-Prüfung erbracht werden mufs. Das Vorhandensein solcher Kenntnisse, welche abgefragt werden können, setzt aber eine Sicherheit des Wissens voraus, die nur durch einen nach dem Wahlspruch *festina lente* erteilten Unterricht gewonnen werden kann.

Wer eine Flasche füllen will, wird, wenn er hastig giefst, sich vergebens abmühen; nur der wird sein Vorhaben ausführen, der fein langsam und bedächtig zu Werke geht.

In dieser Wahrnehmung liegt eine weise Lehre, deren Beherzigung beim Unterricht reiche Früchte trägt. Das beweisen die Erfahrungen derjenigen, welche in ihrer Schulpraxis den Übergang von halbjährigen Klassenkursen in jährige durchgemacht haben.

---

[5]) Referat Röm. Gesch. Gymn. in M.-Gladbach S. 11.

[6]) Referat S. 130.

Während bei dem schnellen Unterricht und der dadurch bedingten konzentrierten Zuführung des Lehrstoffs die Schüler diesen nur bei besonders guter Begabung in sich aufnehmen und verarbeiten konnten, wurden die Erfolge des Unterrichts bei weitem befriedigender und wurden mit geringerer Inanspruchnahme der Arbeitskraft der Schüler erreicht, sobald die Möglichkeit gegeben war, für dasselbe Klassenpensum, welches bei halbjährigen Kursen zweimal im Laufe des Schuljahres durchgenommen werden mufste, nunmehr den ganzen Jahreskursus benutzen zu können.

Wenden wir diese Erfahrung auf die Organisation des Geschichtsunterrichts an, so wird sie uns eine Mahnung sein, den ersten Kursus über die Tertia nach oben hin auszudehnen, namentlich wenn wir bedenken, wie unendlich der Lehrstoff an Inhalt zugenommen hat, seitdem nicht mehr das Jahr 1815 als Grenze des Geschichtsunterrichts auf Schulen festgehalten, sondern auch die Zeit von 1815—71 in den Bereich desselben gezogen wird.

Dabei wird es, um einen wünschenswerten Erfolg auch wirklich sicher zu stellen, nicht genügen, wenn noch die Untersecunda zum ersten Kursus gezogen wird.

Will man die Übelstände, welche die Resultate des Unterrichts in der Geschichte beeinträchtigen, radikal beseitigen, so wird man auch die Obersecunda hinzunehmen müssen.

Man bedenke, welche Fülle an Material durch die nunmehr unerläfsliche, aber auch so ungemein anregende Behandlung der deutschen Geschichte unseres Jahrhunderts der Schulunterricht zu bewältigen hat, wenn er auch noch so sehr in den engsten Grenzen sich hält und elementarer Behandlungsweise sich befleifsigt. Wenn die Kenntnis irgend einer Zeit für die Entwickelung der Fähigkeit, sich ein selbständiges Urteil über die geschichtlichen Zustände und Vorgänge der Gegenwart zu bilden, wichtig ist, so ist es die Kenntnis der Entwickelung unseres Vaterlandes während der Zeit von der Stiftung des Deutschen Bundes bis zur Begründung des neuen Deutschen Reichs im Jahre 1871. Und wenn etwas dazu angethan ist, in dem heranwachsenden Jünglinge ernste Vaterlandsliebe zu wecken und zu nähren, so ist es ein liebevolles Eingehen auf die Geschichte der Entwickelung des durch die Freiheitskriege wieder lebendig gewordenen politischen Selbstbewufstseins der Deutschen, wie dasselbe in dem zähen und unablässigen Ringen nach nationaler Selbständigkeit zu Tage tritt. Daher sollten unsere Schüler gerade die innere Geschichte dieser Zeiten mit möglichster Ausführlichkeit kennen lernen, nicht blofs die glänzenden Kriegsthaten von 1864, 1866, 1870/71, zumal da dieselben ohne Kenntnis von der Geschichte der Jahre 1815 bis 1864 als rein zufällige Ereignisse erscheinen dürften. Die Frage: Wie ist das neue deutsche Reich entstanden? mufs unsern Schülern gründlich beantwortet werden, selbst, falls es nicht anders

geht, auf die Gefahr hin, dafs dieselben etwas weniger von Centuriat- und Tribut-Comitien erfahren, ja vielleicht sogar den Alexanderzug oder Cäsars Kämpfe in Gallien nur in summarischer Darstellung kennen lernen.

Allein die Befürchtung, dafs bei der Ausdehnung des ersten Kursus bis zur Obersecunda einschliefslich der Lehrstoff aus dem Gebiet der alten Geschichte über die Gebühr eingeschränkt werden müsse, dürften wohl nur diejenigen teilen, welche den Umfang in dem die alte Geschichte auf unseren höheren Schulen gelehrt werden soll, nicht nach dem Bedürfnis der allgemeinen Bildung, sondern nach dem der Fachbildung des künftigen Philologen oder Historikers bemessen. — Andrerseits darf wohl darauf hingewiesen werden, dafs die Übelstände, welche im geschichtlichen Unterricht hervorgetreten sind, und welche denselben immer von neuem auf die Tagesordnung der Direktorenkonferenzen bringen, sich gezeigt haben, obwohl, die von dem Rerrn Referenten verteidigte Beschränkung des ersten Kursus auf die Klassen Quarta und Tertia, und die nochmalige Durcharbeitung des ganzen Gebiets der Geschichte in Secunda und Prima in der überwiegenden Mehrzahl der höheren Schulen thatsächlich eingeführt ist.

Dabei wird man schwerlich behaupten können, dafs die für die Abiturientenprüfung mafsgebenden Anforderungen etwas verlangen, was wir nicht in der That als Ziel des Geschichtsunterrichts in Gymnasien und Realschulen I. O. im Auge behalten müssen, wenn derselbe einen angemessenen ethischen Einflufs auf die heranwachsende Jugend ausüben und dieselbe mit denjenigen Kenntnissen ausstatten soll, durch welche sie in den Stand gesetzt wird, sich in reiferen Jahren eine auf einigermafsen selbständigem Urteile beruhende Ansicht über den Gang der Dinge in der Gegenwart zu bilden. Vaterländische, deutsche und preufsische Geschichte ist in jeder preufsischen Schule unerläfslich; auch wird heutzutage schwerlich wohl noch die Forderung angefochten, dafs die vaterländische Geschichte bis zur Neugestaltung des deutschen Kaiserreichs fortgeführt werden mufs und nicht mit 1815 abgebrochen werden darf.

Ebensowenig können wir griechische und römische Geschichte entbehren, denn einerseits bleiben wichtige Erscheinungen und Entwickelungsphasen unseres modernen Kulturlebens ohne die Kenntnis der alten Geschichte unverständlich, andererseits wollen wir ja unsere Schüler auch für wissenschaftliche Laufbahnen befähigen, und in jeder derselben ist die Kenntnis der Entwickelung der beiden wichtigsten Kulturvölker des Altertums unentbehrlich.

Wenn man nun ferner mit uns der Ansicht ist, dafs es Ziel alles Geschichtsunterrichts ist, die Schüler zu befähigen, dafs sie die Gegenwart in ihren wichtigsten Erscheinungen zu begreifen vermögen, dafs sie von der Entwickelung des gegenwärtigen europäischen Staatensystems eine deutliche

Vorstellung erhalten und nachweisen können, dann wird man auch die Forderung als eine berechtigte anerkennen, daſs man auſser der griechischen, römischen und vaterländischen auch die Geschichte der übrigen Völker in den Bereich des Schulunterrichts zieht, sobald dieselben als Träger epochemachender Begebenheiten, sei es von welthistorischer Bedeutung (Juden, Araber, Portugiesen, Spanier im Zeitalter der Entdeckungen), sei es von hervorragendem Einfluſs auf die Geschicke unseres eigenen Vaterlandes, erscheinen. Hält man an dieser Beschränkung fest — und die gesetzlichen Bestimmungen gestatten dies vollkommen, — dann wird man auch die Forderung, daſs in Realschulen und in Gymnasien die englische und französische Geschichte neben der deutschen berücksichtigt werden solle, nicht als eine unerfüllbare von der Hand weisen.

Übrigens sind auch die Anforderungen der Unterrichts- und Prüfungsordnung meines Wissens noch niemals Gegenstand abweisender Kritik gewesen; es herrscht im Gegenteil — wie die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen und die Schriften namhafter Pädagogen beweisen — über den Umfang, in welchem der geschichtliche Lehrstoff den Schülern übermittelt werden soll, soweit derselbe durch die oben angegebenen Grenzen im groſsen und ganzen bestimmt werden kann, eine ziemliche allgemeine Übereinstimmung der Ansichten. Ebenso herrscht im Prinzip keine Meinungsverschiedenheit darüber, daſs innerhalb jener Grenzen für den Geschichtslehrer Beschränkung auf das Allernotwendigste unerläſsliche Bedingung sei.

Wenn nun trotz alledem entweder die erlangten Resultate hinter berechtigten Wünschen zurückbleiben, oder befriedigende Resultate nur erreicht werden können, indem die Arbeitskraft der Schüler über die Gebühr und zum Schaden anderer Unterrichtsgegenstände in Anspruch genommen wird, während andererseits nicht bestritten werden kann, daſs jene oben angedeuteten Grenzen in der Allgemeinheit, in welcher sie fixiert wurden, unanfechtbar sind, falls überhaupt der Geschichtsunterricht in angemessener Weise wirken soll, dann wird man versuchen müssen, die Ursachen der beim Unterricht in der Geschichte hervortretenden Übelstände klar zu legen, um vielleicht nach Erkenntnis der Ursachen womöglich die Heilmittel zu finden.

Bezeichnend ist es, daſs die Klagen über unbefriedigende Resultate des Geschichtsunterrichts und über die Anforderungen desselben an die Arbeitskraft der Schüler meistens erst an der Stelle laut werden, wo das Facit des ganzen Schulunterrichts gezogen werden soll, nämlich kurz vor der Abiturientenprüfung. Hierin liegt der Beweis, daſs gerade mit Beziehung auf den Geschichtsunterricht die Leistungen der Abiturientenprüfung keineswegs als die unter der sorgsamen Obhut der Schule in natürlicher Entwickelung langsam gereifte Frucht des Unterrichts aller Schuljahre zu

betrachten sind, sondern weit mehr als das Resultat einer auf ein bestimmtes Ziel — auf die Absolvierung der Prüfung — konzentrierten Kraftanstrengung seitens der Schüler während der letzten Monate vor dem Examen. So ist es gewesen, als wir uns der Abiturientenprüfung unterzogen, so ist es auch noch heutzutage, und wenn es Ausnahmen giebt, so gilt wohl für keinen Fall mehr als für diesen der Spruch, daſs Ausnahmen lediglich die Regel bestätigen.

Nun wird aber niemand behaupten wollen, weder, daſs es unseren Geschichtslehrern an Eifer und Pflichttreue fehlt, noch daſs unsere Jugend dem Unterrichtsgegenstande nicht das rechte Interesse entgegen trägt.

Wo liegt denn aber die Wurzel des Übels?

Nach meiner Ansicht

1. in dem Umstande, daſs der mit Quarta beginnende Geschichtskursus schon mit der Obertertia abschlieſst;
2. in der mit dieser Einrichtung zusammenhängenden Beschaffenheit unserer Lehrbücher.

Verweilen wir zunächst einen Moment bei den letzteren.

Im Anschluſs an die Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an den Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen vom 22. September 1859 haben die meisten Anstalten ein das ganze geschichtliche Pensum der Schule in gedrängter Schreibweise umfassendes Lehrbuch für IV und III und ein ausfürlicheres für II und I. Es ist nun nicht uninteressant, sich einmal zu vergegenwärtigen, wieviel Druckseiten geschichtlichen Lernstoffs dem Schüler in den 7 Jahren zugemutet werden, während welcher er Geschichtsunterricht erhält. Dabei wird der Berichterstatter sich natürlich auf die gangbarsten Lehrbücher beschränken.

Er zählt dahin für die eine Gruppe von Anstalten: Jäger — Eckertz — Herbst; für die anderen den sogenannten kleinen und groſsen Pütz.

Jäger Alte Geschichte (IV) enthält . .	115 Seiten
Eckertz Deutsche Geschichte (III) enthält	253 „
Herbst Alte Geschichte (II) enthält . .	207 „
„ Mittel-Geschichte (I) enthält .	102 „
„ Neuere Geschichte (I) enthält .	135 „
in Summa	812 Seiten

Und dabei muſs man sich noch vergegenwärtigen, daſs die Herbstschen Lehrbücher in ihrer aphoristischen Schreibweise auf einer Seite soviel Memorierstoff enthalten als andere in zusammenhängender Darstellung verfaſste Lehrbücher auf 2 oder gar 3 Seiten.

Bei den Lehrbüchern von Pütz ergiebt die Addition der Seiten folgendes Resultat:

Pütz	Alte Geschichte für IV	151	Seiten
„	Deutsche Geschichte für III	131	„
„	Altertum für II	395	„
„	Mittelalter } I	241	„
„	Neuere Geschichte } I	232	„
	in Summa	1150	Seiten

Rechnen wir von dieser stattlichen Zahl etwa 250 Seiten auf Streichungen, dann bleiben immer noch 900 Seiten, die mit dem Schüler durchgenommen werden müssen. Man wende uns nicht ein, dafs diese Zahlen erheblich an Furchtbarkeit verlieren, sobald man sich vergegenwärtigt, dafs die Schüler in die Secunda bereits Vorkenntnisse mitbringen, die ihnen die Verarbeitung des geschichtlichen Lehrstoffs auf den oberen Klassen im allgemeinen erleichtern.

Dies sollte man allerdings annehmen, allein thatsächlich kann, wie der Referent[7]) sehr richtig bemerkt, der zweite mit Secunda beginnende Kursus des Geschichtsunterrichts nur irriger Weise als blofse Erweiterung des ersten aufgefafst werden; er ist vielmehr wegen der Fülle neuer Gegenstände und der neuen Behandlungsweise als ein neuer Unterricht anzusehen, dessen Erfolge überdies gerade dadurch sehr in Frage gestellt werden, dafs das Quantum an sicherem historischen Wissen, welches sich die Schüler der mittleren Klassen für die oberen retten, in der Regel kaum nennenswert ist. Und zwar aus einem ganz natürlichen Grunde.

Jeder Geschichtslehrer steht einer doppelten Aufgabe gegenüber. Einmal soll er durch einen lebendigen Vortrag, der nicht blofs ein Gerippe historischer Thatsachen, sondern eine fesselnde Darstellung voll Fleisch und Blut ist, das Interesse der Schüler für den Gegenstand anregen und wach erhalten, andererseits soll er dafür sorgen, dafs der Schüler ein gewisses Mafs von Wissen gedächtnismäfsig sich aneignet und in dem Grade zu seinem geistigen Eigentum macht, dafs er im Stande ist, die ihm mit Beziehung auf das absolvierte Pensum vorgelegten Fragen zu beantworten. Vergegenwärtigen wir uns nun, dafs beispielsweise das Lehrbuch von Jäger für Quarta 100 Seiten Text enthält — die Repetitionen nicht mitgerechnet, — dafs der Vortrag des Lehrers, lebendig gestaltend, frisch und künstlerisch schaffend, sich um den im Lehrbuch gegebenen Stoff wie der Kommentar um einen Text belebend herumlegen soll, also doch bei weitem mehr geben soll als das Lehrbuch enthält, so wird es kaum möglich sein, bei

[7]) Referat S. 126.

der dem geschichtlichen Unterricht eingeräumten Stundenzahl ($2 \times 40 = 80$ Stunden im Jahr) für sichere Einprägung des Klassenpensums bis zu fester gedächtnismäfsiger Aneignung mit dem wünschenswerten Erfolg Sorge zu tragen.

Wird aber auf die feste Aneignung des Klassenpensums ein solcher Nachdruck gelegt, dafs der angestrebte Erfolg in sichern Kenntnissen der Schüler zu Tage tritt, dann mufs der Lehrer es sich im grofsen ganzen versagen, durch einen mehr ins Detail eingehenden Vortrag das Interesse der Schüler zu fesseln.

Mit einem Wort: Die zur Disposition stehende Zeit reicht zur Lösung jener oben bezeichneten Doppelaufgabe nicht aus, und in der Regel unterbleibt die gedächtnismäfsige Aneignung des Lernstoffes, da meistens die Lehrer, in die Unmöglichkeit versetzt, nach beiden vorhin bezeichneten Richtungen Befriedigendes zu leisten, es vorziehen, durch zusammenhängende Vorträge das Interesse ihrer jungen Schüler wach zu rufen.

So hat gemeinhin der nach Tertia versetzte Quartaner allerlei Interessantes von den Völkern und hervorragenden Persönlichkeiten des Altertums gehört; das Mafs seiner positiven Kenntnisse ist aber ein so geringes, und die wenigen Kenntnisse haften so lose im Gedächtnisse, dafs nach kurzer Zeit alles wieder daraus geschwunden ist. Dieselben Vorgänge wiederholen sich in II mit Beziehung auf die deutsche Geschichte, nur noch im verstärkten Mafse, denn die Fülle des zu überwältigenden Materials (bei Eckertz 246 Seiten, bei Pütz 186 Seiten) ist eine so grofse, die Menge der zu erklärenden Erscheinungen und Entwickelungen eine so imposante, dafs der Lehrer kaum etwas anderes thun kann, als die vorgeschriebenen Pensen förmlich durchjagen, und in der That nicht imstande ist, für eine solche gedächtnismäfsige Beherrschung des Lernstoffs Sorge zu tragen, dafs dieselbe noch über die eventuelle Versetzungs-Prüfung hinaus für die oberen Klassen vorhält.

Die Schüler derselben lernen daher ihre Geschichtspensa in der für diese Unterrichtsstufe erweiterten Form wiederum gleichsam wie etwas ganz Neues und müssen in den vier Jahren ihres Aufenthaltes in II und I aus den Herbstschen Lehrbüchern den Inhalt von 444 Seiten, aus den Lehrbüchern von Pütz den Inhalt von ca. 600 Seiten (262 Seiten sind von vornherein gestrichen) sich einprägen.

Zu diesem Inhalte der gedruckten Lehrbücher treten nun aber noch die Erweiterungen, die der Lehrer giebt. Es gehört ja eine ungemein grofse Selbstüberwindung dazu, sich beim Geschichtsvortrag auf eine Paraphrase des Lehrbuchs zu beschränken; jeder Lehrer wird den Trieb in sich fühlen, zu dem Inhalte des Lehrbuchs Erweiterungen hinzuzufügen, die das Resultat eigener Studien oder doch eigenen Nachdenkens sind, und nicht

jeder Lehrer wird die Selbstüberwindung besitzen, der Gefahr gröfserer Ausführlichkeit im Verweilen bei solchen Partieen der Geschichte aus dem Wege zu gehen, zu welchen er persönlich sich ganz besonders hingezogen fühlt. Alle diese Faktoren aber wirken zusammen, um in die Geschichtsvorträge auf Schulen eine Ausführlichkeit zu bringen, die im höchsten Grade verwerflich ist.

Wir rechnen dahin, wenn beispielsweise Monate lang alte Geographie getrieben wird; wenn Truppenbewegungen mit fast monographischer Ausführlichkeit behandelt werden; wenn detaillierte Schlachtbeschreibungen mit eingehenden Terrainschilderungen und speciellen Angaben über die Aufstellung der beiden feindlichen Heere den Schülern vorgetragen, und diese veranlafst werden dieselben zu reproduzieren: alle solche Details lassen sich nach der Ansicht des Berichterstatters an die deutsche oder fremdsprachliche Lektüre historischer Lesestücke, beziehungsweise Schriftsteller anknüpfen; sie gehören aber nicht in den Geschichtsunterricht der Schule, dessen erste und wichtigste Aufgabe es ist, in charakteristischen, markigen Zügen den Zusammenhang der Ereignisse klar zu legen und namentlich das Verhältnis von Ursache und Wirkung so scharf als möglich zu beleuchten. Halten wir aber an dieser Überzeugung fest, so werden wir bei dem aufrichtigen Versuch dieselbe auch bei unserm Unterricht zu bethätigen, in der Ausführlichkeit der üblichen Lehrbücher ein schwer zu überwindendes Hindernis finden. Denn in jener Ausführlichkeit liegt die stetig wirkende Versuchung unsern Schülern mehr zu bieten, als sich mit den allgemeinen Zwecken der Schule verträgt und der normalen Entwickelung jugendlicher Kräfte angemessen ist.

Daher plaidiere ich dafür, dafs die für die oberen Klassen üblichen geschichtlichen Lehrbücher beseitigt werden. Es genügt vollkommen, wenn wir unseren Abiturienten so viel positive Geschichtskenntnis ins Leben mitgeben, als die für den Gebrauch in den mittleren Klassen bestimmten Hülfsbücher enthalten. Ihren Inhalt mag sich der Schüler im Laufe der Jahre gedächtnismäfsig einprägen, was darüber hinaus nötig ist, um die geschichtlichen Kenntnisse unserer Schüler lebendig zu gestalten und für ihr späteres Leben nach Verlassen der Schule fruchtbar zu machen: Das werde ihnen durch den freien Vortrag des Lehrers zugeführt. Indessen mufs dann auch für die Abiturientenprüfung an dem Grundsatz festgehalten werden, dafs der königliche Kommissarius bei seinen Fragen sich innerhalb der Grenzen jener Lehrbücher für mittlere Klassen hält. Der examinierende Lehrer wird Gelegenheit genug finden, den Beweis zu liefern, dafs die Kenntnisse der Abiturienten in diesem und jenem Gebiete eine angemessene Vertiefung gewonnen haben; allein es ist unmöglich, die Prüflinge so sattelfest zu machen, dafs dieselben imstande sind, specielle Fragen über alle Teile des umfangreichen Gebiets der

Geschichte zu beantworten. Man muſs es im Gegenteil als ausreichend erachten, wenn sie gründlichere Kenntnisse derjenigen Partieen an den Tag legen, welche ausführlicher mit ihnen durchgenommen sind. Die Möglichkeit aber, daſs der königliche Kommissarius in die Prüfung eingreift, und die Unmöglichkeit andererseits vorauszusetzen, auf welches Gebiet er seine Fragen erstrecken wird, verleitet viele Lehrer und gerade die eifrigsten dazu, im Geschichtsunterricht in ihren Anforderungen an die Schüler über das berechtigte Maſs hinauszugehen und auf diese Weise so vielerlei in den Kreis des Unterrichts hineinzuziehen, daſs ein wirkliches Verarbeiten des Dargebotenen durch die Schüler kaum noch erreicht werden kann.

Der Berichterstatter verlangt also Beseitigung der in den obersten Klassen gebräuchlichen ausführlichen Lehrbücher für den Geschichtsunterricht und Beschränkung des gedächtnismäſsig festzuhaltenden Lehrstoffs auf die in den Lehrbüchern für die mittleren Klassen meistens inne gehaltenen Grenzen.

Daneben scheint es notwendig, den elementaren Kursus erst mit Obersecunda abzuschlieſsen, statt mit Obertertia und im Zusammenhang damit überhaupt eine von der üblichen etwas abweichende Einteilung der Lehrpensa eintreten zu lassen.

Wenn nämlich der elementare Kursus auf die Klassen Quarta und Tertia beschränkt wird, dann muſs ja das ganze Gebiet der Geschichte, soweit sie Gegenstand des Schulunterrichts ist, in 3 Jahren absolviert werden. Demgemäſs sind, wie schon oben angedeutet ist, die an diese drei Stufen gestellten Anforderungen so straff gespannt, daſs es eigentlich nur möglich ist, die Pensa durchzunehmen, ohne daſs ausreichende Zeit bleibt, durch angemessene Übungen und Wiederholungen feste Kenntnisse zu erzielen.

Die Folge dieser enormen Zusammendrängung des Lernstoffs sind alle jene Übelstände, von denen schon die Rede war, und deren Beseitigung sich als ein dringendes Bedürfnis geltend macht, wie die von anderer Seite gemachten Vorschläge beweisen, nach denen der Beginn des Geschichtsunterrichts bereits in die Quinta statt in die Quarta und der Schluſs des elementaren Geschichtskursus in die Untersecunda statt in die Obertertia verlegt werden sollte.

Alle diese Bestrebungen gehen aus der Einsicht hervor, daſs die vollkommen befriedigende Absolvierung des Pensums der Quarta und Tertia bei aller Kunst der Einschränkung nur dann möglich ist, wenn man entweder darauf verzichtet, durch einen zugleich lehrreichen und fesselnden Vortrag auf Verstand und Herz der Schüler zu wirken, oder sich von der Pflicht emanzipiert, den Schülern bestimmte Kenntnisse beizubringen.

Doch wird es sich, damit der geschichtliche Unterricht nach diesen beiden Richtungen hin Ersprieſsliches leiste, nicht empfehlen, den syste-

matischen Geschichtsunterricht schon mit der Quinta zu beginnen. Denn die Schüler dieser Stufe sind geistig noch nicht hinlänglich entwickelt, um von einem zusammenhängenden Geschichtsunterricht den angemessenen Nutzen ziehen zu können.

Das Hineinziehen der Untersecunda würde immerhin die zu lösende Aufgabe erleichtern, aber ein nach allen Richtungen befriedigendes Resultat doch noch nicht hinlänglich sicher stellen. Dies würde nach der Ansicht des Korreferenten erst geschehen, wenn der elementare Kursus — wohlverstanden in strengem Festhalten an der vorhin angegebenen Begrenzung des gedächtnismäßsig anzueignenden Lernstoffs — erst mit der Obersecunda abschließst, und in der Prima dann, auf der Grundlage fester, in den früheren Klassen gewonnener historischer Kenntnisse, das ganze Gebiet der Geschichte in gruppierenden Darstellungen durchgearbeitet wird.

Dem geschichtlichen Unterricht in der Prima würde der Korreferent wesentlich die Aufgabe zuweisen, daſs er in den Schülern die Fähigkeit entwickeln müsse, mit dem gelernten Stoff zu operieren, in der Weise, wie es Jaeger in Prima mit Beziehung auf die orientalische Frage gethan hat,[8]) als er einmal in der glücklichen Lage war, nach Beendigung des historischen Kursus, nach Erreichung des Jahres 1871 noch „drei" Stunden übrig zu haben.

Nach unserem Vorschlage würde das Jahr 1871 schon beim Übergange aus der Obersecunda nach Prima erreicht worden sein, und sämtliche Geschichtsstunden in Prima, nicht bloſs drei, wären für Geschichtsvorträge disponibel, in welchen die einzelnen geschichtlichen Ereignisse, deren Kenntnis in den früheren Klassen übermittelt und eingeprägt worden ist, unter allgemeine Gesichtspunkte geordnet werden könnten, aber wohlverstanden nicht in aphoristischen Repetitionen, sondern in zusammenhängenden Darstellungen.

Demnach würde das eine Ziel des geschichtlichen Unterrichts die Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums an historischem Wissen die Hauptaufgabe des geschichtlichen Unterrichts in den Klassen Quarta bis Obersecunda einschlieſslich sein; das zweite Ziel: Entwickelung der Fähigkeit mit diesem Wissen zu operieren, müſste in erster Linie die Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts der Prima sein, so jedoch, daſs auch schon in den früheren Klassen die Schüler je nach dem Grade ihres geistigen Vermögens methodisch daran gewöhnt werden, gelernten historischen Stoff in neue Formen zu füllen und unter neuen Gesichtspunkten zu betrachten. Damit dies aber möglich werde, müssen die Schüler diesen historischen Stoff

---

[8]) Bemerkungen, S. 14.

auch wirklich fest und sicher beherrschen können. Die Absolvierung der alten Geschichte in Quarta, die Durchnahme der deutschen in Tertia führt den Schülern im Laufe von drei Jahren zu viel Stoff zu, als daſs derselbe thatsächlich von ihnen verarbeitet werden könnte.

Und so werden dann auch nach Ansicht des Korreferenten die Klagen über allerlei Mängel des historischen Unterrichts erst dann verstummen, wenn man das Übel bei der Wurzel anfaſst und mit energischem Entschluſs die Pensa der einzelnen Klassen so abgrenzt, daſs sie nicht bloſs auf dem Papier stehen, sondern auch thatsächlich absolviert werden können und zwar an allen Anstalten.

Dies wird aber nur zu erreichen sein, wenn man den mit der Quarta beginnenden Geschichtskursus erst mit der Obersecunda abschlieſst.

Dann würde sich die Abgrenzung der einzelnen Klassenpensa folgendermaſsen gestalten:

Quarta:

Griechische Geschichte inklusive einer eingehenden Repetition der Sagen (Kl. Pütz; Jaeger, der allerdings leider die Sagen nicht bringt).

Untertertia:

Römische Geschichte und Geschichte der Juden (Kl. Pütz; Jaeger). Repetition des Pensums der Quarta.

Obertertia:

Mittelalter bis zum Regierungsantritt Maximilians I. (Nach Eckertz 90 Seiten; nach Pütz Grundriſs der deutschen Geschichte 77 Seiten) Repetition des Pensums der Quarta und Untertertia.

Untersecunda:

Neuere Geschichte vom 1492 bis 1789. (Nach Eckertz 77 Seiten; nach Pütz 56 Seiten.) Preuſsische-Brandenburgische Geschichte bis 1815. Repetition des Pensums der Obertertia.

Obersecunda:

1789 bis zur Neugestaltung des deutschen Reichs. (Eckertz 77 Seiten; Pütz 40 Seiten.) Repetition der Klassenpensa für IV, III B, III A, II B.

Die vorgeschlagene Abgrenzung, bei welcher immer nur an Lehrbücher gedacht ist, die für mittlere Klassen bestimmt sind, gewährt folgende Vorteile:

Sämtliche Pensa lassen sich mit Leichtigkeit absolvieren und zwar so, daſs der Lehrer sowohl Zeit hat, in zusammenhängender Darstellung ein lebendiges Bild des durchzunehmenden Zeitabschnittes zu entwerfen, als auch

für gründliche Befestigung der gedächtnismäſsig anzueignenden Kenntnisse Sorge zu tragen, ohne daſs die Arbeitskraft der Schüler über die Gebühr in Anspruch genommen werden darf. Speciell für die Quarta tritt eine sehr wesentliche Entlastung ein, welche gerade für diese Stufe auſserordentlich erwünscht ist.

Auſserdem bleibt in jeder Klasse noch hinlänglich Zeit, durch eingehende Repetitionen der bereits absolvierten Klassenpensen das früher Gelernte immer präsent zu erhalten und annähernd in ähnlicher Weise fest einzuprägen, wie im fremdsprachlichen Unterricht Vokabeln und Regeln schlieſslich dadurch zum festen Eigentum der Schüler werden, daſs dieselben immer wieder von neuem von ihnen angewendet werden müssen.

Auch hat bei der vorgeschlagenen Abgrenzung der Lehrer ausreichenden Spielraum, in seinem Vortrage über den Rahmen des Lehrbuchs hinauszugehen, ohne daſs er darum in die Gefahr gerät, sich in solche Gebiete und Einzelheiten zu verlieren, die von der Schule fern zu halten sind.

Der wesentlichste Vorteil dieser Einrichtung aber besteht darin, daſs es durch dieselbe ermöglicht wird, die Schüler beim Übergang in die Prima in der That mit einem ausreichenden Quantum gedächtnismäſsig beherrschter Kenntnisse für den Geschichtsunterricht auszustatten, sie gewissermaſsen mit dem historischen A-B-C auszurüsten, durch dessen sichere Kenntnis sie erst befähigt werden, unter Anleitung des Lehrers in dem schwierigen Buch der Geschichte nach Maſsgabe ihrer intellektuellen Kräfte in angemessener Weise zu lesen.

In Prima würde dann der Geschichtslehrer über das fest eingeprägte, auf den früheren Klassen gewonnene historische Material, namentlich über das chronologische, frei verfügen und in einem freien, lebendigen anschaulichen Vortrage die weltgeschichtlichen Thatsachen unter allgemeine Gesichtspunkte zusammenfassen können. Diese Einrichtung würde es auch den Progymnasien und den Prorealschulen (Höheren Bürgerschulen mit Latein) ermöglichen, ihre Schüler nach einem einigermaſsen abschlieſsenden geschichtlichen Unterricht zu entlassen, während dieselben, wenn der zweijährige Kursus der Secunda von der alten Geschichte absorbiert wird, zwar in dieser gründlich gefördert werden können, von der deutschen Geschichte aber doch nur sehr oberflächliche Kenntnisse sich angeeignet haben dürften.

Gegen die von mir vorgeschlagene Einteilung des geschichtlichen Lehrstoffs läſst sich mancherlei einwenden.

Zunächst wird man betonen, daſs die Rücksicht auf solche Schüler, welche die Schule nicht ganz durchmachen, es erfordere, den Geschichtsunterricht in der bisherigen Weise mit der Obertertia zum Abschluſs zu bringen oder wenigstens mit der Untersecunda.

Mit dieser Ansicht kann ich mich schon im Prinzip nicht einverstanden erklären. Die Rücksicht auf das Ganze muſs im Vordergrunde stehen, und diese verlangt, daſs vor allen Dingen diejenigen Schüler in angemessener Weise mit einem gründlichen historischen Wissen ausgestattet werden, welche die höhere Schule bis zu deren letztem Endziel, bis zur Abiturienten-Prüfung durchzumachen gedenken.

Auf solche Schüler, die voraussichtlich mit Erledigung der gesetzlichen Schulpflicht die Schule verlassen, kann bei der Organisation höherer Schulen nicht Rücksicht genommen werden; eben so wenig auf solche Schüler, welche ein Gymnasium oder eine Realschule I. O. nur darum besuchen, weil sie durch die Absolvierung der Untersecunda das Zeugnis der wissenschaftlichen Qualifikation zum einjährigen Militärdienst erlangen wollen. Schüler dieser Art haben in der höheren Bürgerschule ohne Latein eine viel bessere Vorbildungsanstalt. Übrigens kann nach der von uns vorgeschlagenen Abgrenzung der Lehrpensa ein Untersecundaner sich solide Geschichtskenntnisse bis 1815 erwerben, also bis zu der Grenze, die bis vor kaum 10 Jahren das offizielle Ziel alles Geschichtsunterrichts war. Auch ist nicht zu übersehen, daſs ein normalmäſsig steigender Schüler mit seinem 16. Lebensjahre die Obersecunda absolviert haben kann. Verläſst er dann die Schule, so wird er von einem nach unserem Vorschlage abgegrenzten Geschichtskursus weit solidere Kenntnisse ins Leben mitnehmen, als wenn mit ihm die ganze deutsche Geschichte in zwei Jahren durchgenommen werden muſs.

Gegen unsere Ansicht, daſs der elementare Kursus des Geschichtsunterrichts erst mit der Obersecunda abschlieſsen müſste, wird man ferner einwenden, daſs nach unserem Vorschlage die alte Geschichte, welcher nach der jetzt üblichen Praxis auſser dem elementaren Kursus in Quarta noch die zwei Jahre des geschichtlichen Unterrichts in Secunda eingeräumt sind, nicht gebührend berücksichtigt wird.

Allein uns will bedünken, daſs ein schreiendes Miſsverhältnis darin liegt, wenn in unseren höheren Schulen der Geschichte des Altertums, eines Zeitraumes von circa 800 Jahren, drei Jahre, der Geschichte des Mittelalters und der Neueren Zeit, eines Zeitraumes von 1880 Jahren, aber nur vier Jahre gewidmet werden.

Dies Miſsverhältnis erscheint noch um so gröſser, wenn wir uns vergegenwärtigen, daſs das Verständnis dieser 18 Jahrhunderte bei weitem schwieriger ist als das Erfassen der einfacheren Verhältnisse des Altertums, und daſs in der Geschichte dieser 18 Jahrhunderte die historische Entwickelung unseres religiösen Bekenntnisses und unseres eigenen Vaterlandes liegt. Und dabei gestalten sich schon an und für sich die Verhältnisse für eine gröſsere Vertiefung der Kenntnisse der alten Welt darum günstiger, weil

dieselben die allervortrefflichste Förderung durch die Lektüre der alten Historiker erhalten, namentlich in Gymnasien, aber auch in Realschulen. Freilich muſs man nicht von dem nach unserer Ansicht verkehrten Standpunkte ausgehen, daſs der Geschichtsunterricht der Lektüre dienen muſs, sondern umgekehrt die Lektüre hat zur Vermehrung und Vertiefung der Geschichtskenntnisse beizutragen. Selbstverständlich liegt es uns fern, die Forderung aufzustellen, daſs die Lektüre mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Geschichtsunterrichts eingerichtet und gehandhabt werden müsse, allein wir meinen, die Lektüre eines Cäsar, Sallust, Livius, Cicero kann gar nicht für die Schüler bildend gemacht werden, ohne daſs der Lehrer, ich möchte sagen, in jeder Stunde genötigt ist, zur Erklärung des Gelesenen in gewissem Sinne auch Unterricht in der alten Geschichte zu erteilen.

Wenn übrigens — und wir meinen mit Recht — die Forderung aufgestellt wird, daſs der Geschichtsunterricht auf der obersten Stufe mehr wissenschaftlich erteilt werde, dann scheint es uns schon durch die Natur der Dinge geboten zu sein, daſs dieser wissenschaftlichere Unterricht auf die Prima verlegt werde. Denn bei einem Secundaner, der bei normalen Verhältnissen im Alter von 14—16 Jahren steht, ist jene geistige Reife noch nicht vorhanden, welche die unerläſsliche Voraussetzung eines fruchtbaren Unterrichts ist, der sich von der elementaren Behandlungsweise emanzipiert.

Nach unserem Vorschlage wird die alte Geschichte zwei Jahre hindurch in Quarta und Untertertia ausführlich und gründlich durchgenommen, natürlich in elementarer Weise; die griechische Geschichte wird in Untertertia, griechische und römische in Obertertia und dann wieder in Obersecunda vor der Versetzung nach Prima wiederholt. Schüler, die unter diesen Verhältnissen den elementaren Stoff nicht gedächtnismäſsig beherrschen, dürften von so geringen Anlagen sein, daſs sie wohl überhaupt nicht nach Prima kommen. Wer aber nach Prima steigt, wird unserem Dafürhalten nach etwa im Laufe eines Semesters durch zusammenfassende Vorträge über die wichtigsten Abschnitte der alten Geschichte mit mehr Erfolg eine Vorstellung von der geschichtlichen Bedeutung des Altertums gewinnen, als dies unter den obwaltenden Umständen jetzt möglich ist.

Wie anregend aber würde ein nach diesen Gesichtspunkten gestalteter Geschichtsunterricht in Prima wirken.

Die Furcht vor dem Examen ist von den Schülern genommen; denn die leidigen Zahlen sitzen fest im Gedächtnis, und der Zusammenhang der welthistorischen Ereignisse in groſsen Umrissen ist fest eingeprägt. Die Schüler befinden sich in dem empfänglichsten Alter und beginnen mehr als in jeder früheren Klasse aus eigenem Antriebe zu lernen.

Der Lehrer aber kann über die elementaren historischen Kenntnisse seiner Schüler frei verfügen und von einem höheren wissenschaftlicheren Standpunkte aus die einzelnen Thatsachen in gruppierenden Darstellungen zu einem lebensvollen Ganzen gestalten. — — — —

Die von dem Referenten entwickelten Ansichten in betreff des Lehrverfahrens dürften wohl nur insofern anfechtbar sein, als man sich schwer entschliefsen wird, ihm darin beizupflichten, dafs er die Wiederholungen der alten Geschichte in Prima verwirft.[9]) Zunächst darf wohl gegen die Ansicht des Referenten konstatiert werden, dafs solche Wiederholungen nur dann zu den „besonderen Veranstaltungen“ gerechnet werden dürfen, gegen welche sich der § 11 des Abiturientenprüfungs-Reglements ausspricht, wenn dieselben nicht deshalb unternommen werden, um die früher gewonnenen Kenntnisse festzuhalten, sondern lediglich zu dem Zweck, die mündliche Abiturientenprüfung vorzubereiten.

Der Schüler, auch der Primaner, besitzt noch nicht die Fähigkeit, einen Unterrichtsgegenstand, mit dem er sich lange Zeit nicht beschäftigt hat, selbständig wieder so durchzuarbeiten, dafs er imstande ist, den Vorschriften des Reglements gemäfs bei der Prüfung über den Umfang seiner Kenntnisse in befriedigender Weise Rechenschaft zu geben. Der Nachweis positiver Kenntnisse aus der Geschichte der Griechen und Römer wird nun aber einmal verlangt, die Schule hat daher auch die unabweisbare Pflicht, ihre Zöglinge dazu fähig zu machen. Wenn die Erfahrung lehrt, dafs es nicht möglich ist, in der Prima zugleich die Geschichte des Mittelalters sowie der Neuern Zeit bis 1871 zu absolvieren und daneben die zur Befestigung des auf früheren Stufen gewonnenen Wissens vorgeschriebenen Repetitionen [10]) vorzunehmen, dann ist dies eben ein Beweis mehr für die Notwendigkeit einer ernsten und gewissenhaften Prüfung, ob die gegenwärtig übliche Einteilung der geschichtlichen Pensa es denn wirklich möglich macht, die Schüler jeder Klasse für die nachfolgende annähernd in ähnlicher Weise reif zu machen, wie dies beispielsweise im sprachlichen Unterricht geschieht, und wie es auch im geschichtlichen geschehen müfste, wenn die Vorbereitung für das Endziel der Schule in naturgemäfser Entwickelung ohne den Zwang aufserordentlicher und hastiger Anstrengungen ermöglicht werden soll.

Die Forderung des Referenten, der Primaner müsse aus eigener Kraft dafür sorgen, dafs er sich die für die Abiturientenprüfung erforderlichen Kenntnisse der alten Geschichte präsent erhalte, ist schwer mit der von ihm vertretenen Ansicht zu vereinigen, dafs der geschichtliche Unterricht auf

---

[9]) Referat S. 112.

[10]) Erläuterungen zur U. u. P. O.

allen Stufen ein elementarer sein müsse. Denn eines der ersten Erfordernisse elementaren Unterrichts dürfte es sein, dafs der Schüler des sachkundigen Führers nicht entbehre.

Und so glaubt der Korreferent den Lehrer der Prima nicht von der Pflicht entbinden zu können, mit seinen Schülern auch das Gebiet der alten Geschichte nochmals zu durchwandern, wie auch immer sonst die Klassenpensen abgegrenzt sein mögen.

Mit Freuden wird man voraussichtlich den Vorschlag des Referenten begrüfsen, den mündlichen Vortrag in der Abiturientenprüfung zu beseitigen.[11])

Der Korreferent kann sich in dieser Hinsicht wie auch in dem, was über den geringen Wert geschichtlicher, von Schülern gefertigter Aufsätze gesagt ist, den Auseinandersetzungen des Referenten nur voll und ganz anschliefsen.[12])

Ein weiteres Eingehen auf das Referat erscheint überflüssig, da in allen anderen wesentlichen Beziehungen die in demselben entwickelten Ansichten auch von dem Korreferenten geteilt werden. Doch erscheint es für die Debatte zweckmäfsig, die Hauptgesichtspunkte in der Form von Thesen zusammen zu stellen, wobei sich dann ja noch Gelegenheit finden wird, Differenzen in den Ansichten des Referenten und Korreferenten specieller hervorzuheben. Bei der Bestimmung derjenigen Partieen, welche völlig ausgeschieden oder doch nur summarisch behandelt werden müssen, scheinen detaillierte Angaben nicht am Platze zu sein; der Korreferent hält es für genügend und auch für das einzig Praktische, wenn man sich darauf beschränkt, sich über die Prinzipien zu einigen, nach welchen die Auswahl getroffen werden mufs.

Zweites Korreferat.

Als zweiter Korreferent kann ich der erschöpfenden und übersichtlichen Behandlung des vorliegenden Beratungsgegenstandes durch den Referenten und den Korreferenten nur folgen, wie der Ährenleser dem Schnitter; es bleibt mir deshalb nur noch die Aufgabe übrig, einige vergessene oder absichtlich zurückgelassene Ähren aufzulesen von einem Getreidefelde, dessen volle Fruchtgarben bereits eingeerntet sind.

Die meisten Gutachten weisen bei der Prüfung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts auf die nicht abzuleugnende Thatsache hin, dafs zwischen

[11]) Referat S. 60.

[12]) Referat S. 114.

dem Idealbild der Instruktionen und dem thatsächlichen Stand dieses Unterrichtszweiges an den höheren Lehranstalten ein so grofser Unterschied, wie vielleicht bei keinem anderen Fache, hervortrete. Diese auf den ersten Blick befremdende Erscheinung wird zunächst aus den Schwierigkeiten erklärt, die sowohl der Lehrer hinsichtlich des Lehrverfahrens und der Auswahl des Lehrstoffes, als auch der Schüler bei Aneignung des letzteren finde. Beachtenswerte Stimmen geben jedoch auch der Überzeugung Ausdruck, dafs die normativen Bestimmungen, namentlich „die Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an den Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen vom 22. September 1859“ schwer zu erfüllende Forderungen an die Leistungsfähigkeit der Lehrer und Schüler stellen und namentlich hinsichtlich des Lehrstoffes Ziele stecken, die in der Praxis des Schullebens nicht zu erreichen seien. So bestimmt als Gegenstand des Geschichtskursus der beiden oberen Klassen genannte Instruktion die Universalgeschichte: eine zu hohe und sicherlich nicht aus dem Schulleben erwachsene Forderung, selbst, wenn man mit dem Referenten annimmt, dafs der Ausdruck nur im uneigentlichen Sinne zu verstehen sei. Wie leicht giebt derselbe nicht der Vorstellung Raum, als ob der Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten nach universaler Vollständigkeit zu streben [1]) habe. Ein solches Ziel suchten vor nicht langer Zeit manche Anstalten zu erreichen: „an der Hand von Lehrbüchern wie Pütz und Dittmar begann man mit den Indern und führte in möglichst gleichmäfsiger Behandlung die Weltgeschichte, ohne Rabatt an römischen Kaisern, seleucidischen Herrschern, Merovingern, Omaijaden u. s. w. bis zur französischen Revolution ungefähr herab“ abwechselnd mit geographischen Paragraphen, welche nicht versäumen, auch die türkischen Namen der Flüsse Kleinasiens beizufügen. Ein solcher Unterricht mufste notwendig zu „unverdauten historischen Einzelheiten“ [2]) führen; der Schüler konnte nur einzelne zusammenhanglose Bilder, aber kein organisches Ganze, [3]) keinen Einblick in den historischen Verlauf eines Völkerlebens erhalten, an dem allein sich doch ein Verständnis für die Entwickelung des Menschengeschlechts gewinnen läfst. Mit der noch unentwickelten Jugend Universalgeschichte zu treiben, wäre ebenso verkehrt, als wenn man, statt einige Sprachen mit Gründlichkeit zu studieren, eine Übersicht über charakteristische oder interessante Eigentümlichkeiten vieler Sprachen gewinnen oder Weltlitteratur treiben wollte. Unmöglich kann dieser Unterrichtszweig als ein Hauptfach gelten, wie die klassischen Sprachen und die Mathematik als Hauptfächer angesehen

---

[1]) Friedrich-Wilhelm-Gymnasium zu Köln.
[2]) Gymnasium zu Crefeld.
[3]) Linz, Progymnasium.

werden. Der Geschichtsunterricht wird, statt mit maſslosen Ansprüchen aufzutreten, sich als ein dienendes Glied dem Ganzen unterordnen. Von diesem Gesichtspunkte aus zunächst betrachtet, muſs der Umfang des Geschichtsunterrichts seine Norm erhalten durch den Zweck und die Mittel der höheren Geistesbildung überhaupt. Die Grundlagen der letzteren sind aber das christliche, das antike und das vaterländische Element. Dementsprechend ist ein näheres Eingehen auf die israelitische Geschichte durch die Rücksicht auf den Religionsunterricht geboten, der Unterricht in den alten Sprachen und die altklassische Lektüre finden die notwendige Ergänzung in der griechischen und römischen Geschichte, die deutsche Geschichte als Unterrichtszweig wird wegen des Unterrichts in deutscher Sprache und Litteratur sowie aus nationalen Rücksichten erforderlich. Der Umfang des geschichtlichen Lehrstoffes wird aber ferner noch bestimmt durch die Aufgabe, die diesem Unterrichtszweig in besonderer Weise zufällt, nämlich dem Schüler eine klare Einsicht in die Verhältnisse des jetzigen europäischen Staatensystems, ein Begreifen der Gegenwart in ihren wichtigsten Erscheinungen zu vermitteln. Da ein solches Ergebnis nicht denkbar ist ohne Kenntnis der Ereignisse der neuesten Zeit und ihres pragmatischen Zusammenhanges, so wird es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, die neuere deutsche Geschichte bis zum Jahre 1871 mit entsprechender Berücksichtigung der französischen und englischen fortzuführen. Um dieses zu ermöglichen, sind aus der Geschichte des Altertums und des Mittelalters die weniger bedeutenden Partieen entweder ganz auszuscheiden oder nur summarisch zu behandeln. Wie nach dieser Rücksicht der geschichtliche Lehrstoff zu gliedern sei, hat der Referent an der Hand der Gutachten in überzeugender Weise dargelegt; nur in zwei Punkten weichen viele Gutachten von der Anschauung desselben ab.

Zunächst stimmt Referent hinsichtlich der Behandlung der israelitischen Geschichte der Ansicht zu, daſs „in dem alten und in dem hellenistischen Orient, sowie auch später in der römischen Geschichte die Israeliten wegen der Erprobung, die in Berührungen und Kämpfen mit allen Kulturvölkern der vorchristlichen Zeit ihrem Lebensprinzip zu teil ward, nicht zu übergehen seien." Indessen weisen viele Gutachten[4]) mit Recht darauf hin, daſs der Schwerpunkt der israelitischen Geschichte auf religiösem Boden liege und daſs die politische Geschichte eines Volkes, welches, um die Idee des Monotheismus zu bewahren, sich hermetisch abschlieſsen muſste, in politischer Beziehung keinen so besonderen Einfluſs auf die Weltgeschichte, zumal auf die Geschichte des griechischen Volkes ausgeübt habe, daſs er im eigentlichen Geschichtsunterricht zu verwerten wäre. Sie ist deshalb in

[4]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium; Bonn, Gymn. u. a.

den Religionsunterricht zu verweisen, auf dessen Unterstufe die biblische Geschichte einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts ausmacht, und auf dessen Oberstufe die Geschichte des israelitischen Volkes als Grundlage für den Aufbau der Geschichte der Kirche Christi selbstverständlich behandelt werden mufs. Wird der israelitischen Geschichte beim Religionsunterricht die angemessene Beachtung zu teil, so wird der Schule nicht der Vorwurf gemacht werden können, dafs sie die Ignoranz und Gleichgültigkeit gegen dieses für die Entwickelung des Christentums so hochwichtige Volk veranlasse und fördere. Eine besondere Behandlung des Volkes Israel in dem Geschichtsunterricht kann unter Umständen sogar einen schädlichen Einflufs auf die Schüler ausüben. Denn wenn dasselbe, seiner biblischen Auserwähltheit entkleidet, mitten in den grofsen Strom der Völkergeschichte hingestellt und mit demselben Mafse gemessen wird, wie die Griechen und Römer, so kann schon durch die Art der Behandlung, die von der des Religionsunterrichts notwendig abweichen mufs, selbst wenn kein von der Lektüre der Dunkerschen Geschichte des Altertums eben herkommender Lehrer den Unterricht erteilt,[5]) leicht Verwirrung oder Geringschätzung in den Gemütern der Schüler hervorgerufen werden.

Der zweite Punkt, in welchem manche Gutachten von der Anschauung des Referenten abweichen, betrifft die Behandlung der Geschichte des 14. und 15. Jahrhunderts; Referent bekennt sich zu der Ansicht, dafs „die summarische Behandlung dieser Periode wenigstens auf der höheren Stufe kaum an der Stelle wäre.“ Wenn zugegeben werden mufs, dafs in den beiden Jahrhunderten eine Menge von Erscheinungen vorkommen, die für spätere Zeiten Aufschlüsse enthalten, so ist doch auch nicht zu leugnen, dafs diese Erscheinungen, wie der Zerfall der mittelalterlichen Institutionen in Kirche und Staat, die Päpste in Avignon, das Schisma und die grofsen Konzilien, das Erstarken der ghibellinischen Staatsidee, welche das Leben der Menschheit in allen irdischen Verhältnissen als eine neben, nicht unter die kirchliche Ordnung gestellte Veranstaltung des göttlichen Geistes auffafste, zwar ein höchst interessantes Studium für den gereiften Mann bilden, aber einem siebzehnjährigen Jüngling nicht hinreichendes Interesse abzugewinnen vermögen, abgesehen davon, dafs ein eindringliches Verständnis dieser Periode zu hohe Anforderungen an die Urteilskraft der noch zu wenig erfahrenen Jugend stellen würde. Daher ist diese Periode auf die Vorboten der neueren Zeit, die grofsen Erfindungen und Entdeckungen, zu beschränken,[6]) und aus dem sonst so interessanten kirchengeschichtlichen Teil nur so viel mitzuteilen, als notwendig ist, um das Interesse des Schülers zu wecken und

---

[5]) Köln, Kaiser-Wilhelm-Gymnasium.

[6]) Oberhausen, höhere Bürgerschule; Neufs, Gymnasium; Essen, Gymnasium.

ihn dadurch zu veranlassen, seine Geschichtskenntnisse durch das Universitätsstudium zu erweitern. Durch eine summarische Behandlung dieser Periode wird es auch möglich, das Pensum der Unterprima bis zum Jahre 1648 auszudehnen und so in Oberprima Zeit zu gewinnen für die Behandlung der neuesten Geschichte bis zur Errichtung des deutschen Reiches. Wenn gegen eine derartige Verteilung des der Prima zugewiesenen Unterrichtsstoffes einige Gutachten das Bedenken anführen, die der Jugend so sympathische Periode der Reformation werde dann mehr ein Anhängsel der mittlern als das Eingangsthor zur neuern Geschichte, so ist nicht zu ersehen, wie von einer „sympathischen Periode" überhaupt geredet werden kann, da im Geschichtsunterricht ja nicht die innere Entwickelung der Reformation behandelt werden kann, sondern nur die oft sehr unerquickliche und unsympathische äufsere Geschichte, die Reichstage, der schmalkaldische Krieg, die Politik des Moritz von Sachsen und ähnliches.

Wenn für Realschulen vielfach eine andere Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes verlangt wird, wie für die Gymnasien, so dürfte eine solche Forderung allerdings nicht in einer Verschiedenheit der Ziele beider Anstalten, sondern in der Verschiedenheit der Unterrichtsmittel begründet sein, die jede Anstalt ja möglichst auszunutzen hat. Der Gymnasiast kann sich mehr in die Geschichte des Altertums vertiefen, dessen Leben ihm in der Lektüre der klassischen Schriftsteller beständig vor die Augen tritt, während der Realschüler aus einer eingehendern Lektüre englischer und französischer Schriftsteller und den dadurch bedingten litterarischen und historischen Unterweisungen eine nicht zu unterschätzende Beihülfe zur Kenntnis der englischen und französischen Geschichte erhält.

Die Forderung der westfälischen Instruktion, Kulturgeschichte zu betreiben, ist, wie die meisten Gutachten bemerken, bei der jetzt dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Anzahl von Stunden nicht zu erfüllen Es ist festzuhalten, dafs die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten die Geschichte des öffentlichen Lebens ist; nur solche Einrichtungen, durch welche die politische Geschichte ein anschauliches Verständnis erhält, sind an geeigneter Stelle einzufügen, so dafs die Entwickelung des geistigen Lebens mit der Staatsgeschichte in Verbindung gebracht wird.

Was nun das Lehrverfahren beim geschichtlichen Unterricht angeht, so kann der Hinweis auf die Notwendigkeit eines freien Vortrags in der Geschichtsstunde als des besten Mittels, dem Schüler ein reges Interesse für den Unterricht einzuflöfsen, doch wohl nur den Sinn haben, dafs nicht das Lehrbuch, sondern der Lehrer selbst in erster Linie den Charakter der Unterrichtsstunde bestimme und dafs jener die Geschichtsstunde nicht zu

einer Lehrstunde mache.[7]) Wenn aber die Unterrichts- und Prüfungsordnung auch noch „Wärme, Lebendigkeit und Anschaulichkeit der Darstellung" beim Geschichtsvortrag verlangt, so erhebt sie damit eine Anforderung an die Fähigkeit eines Gymnasiallehrers, der selbst die gröſsten Meister der Geschichtsschreibung nur in seltenen Fällen vollständig Genüge geleistet haben dürften. Derartige Eigenschaften des geschichtlichen Vortrags lassen sich nicht befehlen, ebensowenig wie eine andere Eigenschaft, die merkwürdigerweise nur von einer kleinen Anzahl von Gutachten in den Kreis ihrer Besprechungen gezogen wird, ich meine die taktvolle Behandlung solcher geschichtlichen Abschnitte, bei welchen der konfessionelle Standpunkt des Lehrers mit der Konfession einer gröſseren oder geringeren Anzahl seiner Schüler in Konflikt kommen könnte. Selbstverständlich können Kontroversfragen, insofern sie das religiöse Gebiet betreffen, als solche nicht Gegenstand des historischen Unterrichts sein und müssen deshalb kirchliche Tendenzen dem Vortrag wie dem Lehrbuch fern bleiben. Mit Genugthuung heben einzelne Referate hervor, daſs in dieser Hinsicht, wenigstens in den letzten Jahren, keine Klagen vorgekommen sind, obwohl der Unterricht von katholischen und evangelischen Lehrern gegeben worden ist. Allein der Geschichtsunterricht würde den historischen Sinn als den Sinn für die von Reflexionen und vorgefaſsten Meinungen unabhängige Wirklichkeit der Thatsachen nicht bilden, er würde die Schüler nicht befähigen, die Gegenwart in ihren wichtigsten Erscheinungen zu begreifen, wollte der Lehrer etwaige Konflikte durch ein mattherziges Ignorieren oder eine farb- und charakterlose Behandlung der groſsen die Welt in Atem haltenden Gegensätze zu vermeiden suchen. Durch Verkleistern und Verschweigen unangenehmer Thatsachen oder durch eine tendenziöse Färbung derselben wird weder das religiöse noch das patriotische Gefühl gefördert; nur wer die Schattenseiten und Schäden in der Geschichte der Kirche und der Staaten, selbstverständlich ohne verletzende Schärfe, offenlegt, darf hoffen, auch bei der Darstellung der Glanzpunkte und der Lichtseiten gläubige Zuhörer zu finden. Durch eine wahrheitsgemäſse Darstellung der geschichtlichen Thatsachen werden die Schüler weder an ihrer Liebe für das irdische Vaterland, noch an ihrer Begeisterung für die christliche Religion Einbuſse erleiden; „die Sonne hat an Glanz und Schönheit und lebenspendender Kraft doch wohl nicht verloren, seit die Menschen wissen, daſs es Flecken an ihrer Oberfläche giebt."[8])

Ähnlich verhält es sich mit der „teleologischen Betrachtungsweise" der Geschichte. Der wahre ethische Zweck dieses Unterrichtszweigs wird verfehlt, wenn der Lehrer bei jeder Gelegenheit auf „den Finger Gottes"

---

[7]) Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, vgl. Jäger, Bemerkungen.
[8]) Kraus, Einleitung in die Kirchengeschichte.

hinweist.[9]) Der sittliche Gewinn nach seiner verschiedenen, das Gemüt erwärmenden, erhebenden und veredelnden Seite muſs sich vielmehr unabsichtlich als eine Frucht des ganzen Unterrichts ergeben.[10]) Mit Recht warnen manche Gutachten unter Anführung der von Franke in den Verhandlungen der zweiten hannoverschen Direktorenversammlung vorgebrachten, den Spott herausfordernden Hirngespinnste vor „teleologischen Künsteleien". „Die höchsten religiösen Ideen," heiſst es in dem Referate der preuſsischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1877, „sind nicht aus der Betrachtung der Wirklichkeit erwachsen, sondern sind Blüten der reinsten Idealität, die schneidenden Dissonanzen der Weltgeschichte fügen sich schlecht zu einem Hymnus auf die Gottheit und die *providentia specialissima* bleibe ein tröstlicher Satz der Glaubenslehre, ohne daſs der Geschichtslehrer sich soweit vergiſst, sie in den Weltereignissen nachweisen zu wollen."

Schlieſslich sei noch auf die brennende Frage hingewiesen, welche auch manche Gutachten zum Gegenstand ihrer Besprechungen gemacht haben, wie nämlich der Überbürdung der Abiturienten mit Geschichtsrepetitionen vorgebeugt werden könne. Mit Recht wird darauf hingewiesen, daſs nach dieser Seite hin das Ministerialreskript vom 4. Juli 1879 beachtenswerte Bemerkungen enthalte.[11]) Als ein Mittel zur Entlastung der Schüler schlagen manche Gutachten den Fortfall des geschichtlichen Vortrags in der Maturitätsprüfung vor: die Forderung eines solchen Vortrags veranlasse gerade die eifrigsten Schüler, besondere Studien über ganze Perioden in der Voraussetzung zu machen, daſs dieselben Gegenstand eines Vortrags werden könnten.[12]) Indessen ist nicht zu leugnen, daſs der Geschichtsvortrag, wenigstens bei der Mehrzahl der Schüler, als ein geeignetes Mittel zur Beurteilung der allgemeinen geistigen Reife derselben erscheint und daſs aus diesem Grunde seine Beibehaltung wünschenswert sein möchte. Schlagfertige Sicherheit und klare Beherrschung des geschichtlichen Lehrstoffes wird am leichtesten dadurch gewonnen, daſs der Schüler frühzeitig angehalten wird, geschichtliche „Profile zu entwerfen" oder „mit dem historischen Stoffe zu operieren."[13]) Gewöhnt der Schüler sich daran, eine Reihe von Begebenheiten nicht bloſs mit dem Gedächtnisse festzuhalten, sondern dieselben auch nach den verschiedensten Gesichtspunkten zu verknüpfen, lernt er frühzeitig verschiedene Perioden mit einander zu vergleichen, so wird allmählich Inhalt und Zusammenhang der historischen Begebenheit so sehr sein geistiges Eigentum, daſs er ohne Furcht dem Augenblick entgegensieht, wo er

---

[9]) Bonn, Gymnasium; Coblenz, Gymnasium.

[10]) Mülheim am Rhein, Realschule.

[11]) Cleve, Gymnasium.

[12]) Crefeld, Realschule.

[13]) Neuwied, Gymnasium Korreferat (nach Löbell und Jäger).

Proben von seinem Wissen ablegen soll. Ein nicht zu unterschätzendes Hülfsmittel für die feste Einprägung des geschichtlichen Materials bilden gute Geschichtswerke, die deshalb in möglichster Auswahl in den Schülerbibliotheken sich vorfinden sollten. Ob aber moderne Romane, wie Freitags „Ahnen“, Dahns „Kampf um Rom“, die Romane von Ebers, die von den Schülern besonders gerne gelesen werden, geeignet seien, die Geschichtsstudien zu fördern, ist doch mehr wie zweifelhaft. Man darf sogar behaupten, dafs durch das Rhetorisch-Aufregende, das Pikante und Anekdotische der Darstellung der historische Wahrheitssinn als der Sinn für Erfassung des wirklich Geschehenen geschwächt wird.

IV.

Der lateinische Unterricht auf Realschulen.

Die Stundenzahl, welche dem lateinischen Unterricht der Realschule zugewiesen ist, beziehungsweise zugewiesen werden kann, wie auch der gesamte Lehrplan der letzteren weisen darauf hin, dafs Latein auf der Realschule anders zu betreiben sei als auf dem Gymnasium. Nach welcher Unterscheidung von dem Gymnasialunterrichte wird die Realschule in diesem Fache zu streben haben?

Referent: Realschuldirektor Dr. Henke in Mülheim a. d. Ruhr.
Korreferent: Gymnasial- und Realschuldirektor Dr. Jaeger in Köln.

Referat.

I.

Es liegen dem Referenten Verhandlungen von 31 Anstalten vor.*) An mehren derselben sind Zweifel über die Auffassung des gestellten Themas und zwar hinsichtlich der Worte „beziehungsweise zugewiesen werden kann“ entstanden (B, Dg, L, MR, V). Einmal (Dg) sind die Worte so aufgefafst, als sei nur die etwaige Zuweisung deutscher Stunden, wenn der Unterricht in Einer Hand liege, in Betracht zu ziehen. An 3 Anstalten hat der Direktor sich dafür entschieden, dafs eine Vermehrung des Lateinunterrichts überhaupt und damit eine Änderung des Realschullehrplanes bei der Beratung behandelt werden solle (B, L, MR). An einer (V) hat er diese Verhandlung zugelassen, obwohl das Thema sie nicht fordere. An 11 Anstalten (En, Ed, K, KF, L, MG, MRh, Rt, S, T, W) ist die Frage nach Vermehrung ohne Bedenken gestellt und mit 2 Ausnahmen (L,

---

*) A = Aachen; B = Barmen; Bn = Bonn; D = Düsseldorf; Dg = Duisburg; Dr = Düren; Dl = Dülken; E = Essen; En = Eupen; Ed = Elberfeld; H = Hedingen; K = Krefeld; KF = Köln FWG und RS.; KS = Köln städt. RS; L = Langenberg; Lp = Lennep; MG = M. Gladbach; Mn = Mayen; MRh = Mülheim a. Rh.; MR = Mülheim a. d. R.; N = Neuwied; O = Oberhausen; R = Rheydt; Rd = Remscheid; Rt = Ruhrort; S = Saarlouis; Sn = Solingen; T = Trier; V = Viersen; W = Wesel; Wd = Wupperfeld.

doch gegen die Stimme des Referenten und W) energisch, bejaht worden. Nur wenige (En, KF, MRh, MR) geben auch an, wie für den vermehrten Lateinunterricht Raum gewonnen werden solle. Die übrigen 16 Anstalten (A, Bn, D, Dr, Dl, E, H, K, S, Mn, MR, N, O, R, Rd, Sn, Wd) gehen auf die Frage gar nicht ein und lassen die oben citierten Worte aus dem Thema unbeachtet.

II.

Auch Referent hat bei Beratung des Themas die Anschauung vertreten, daſs in Hinsicht auf die citierten Worte („beziehungsweise u. s. w.“) eine Erörterung über Vermehrung des Lateinunterrichts nicht bloſs gestattet, sondern sogar gefordert sei. Es bestärkt ihn in dieser Ansicht der Umstand, daſs von einer Stundenzahl, die dem Lateinischen auf Realschulen zugewiesen ist, im allgemeinen überhaupt nicht mehr die Rede sein kann.

1. Von mehren (Dg, MRh u. a.) wird mit Recht betont, daſs die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 durchaus nicht mehr die zureichende Basis für die heutige sogenannte Realschule I. O. bilde. Es wird darauf hingewiesen, daſs der geforderte Abschluſs hinter IIIA ohne jede praktische Bedeutung sei, daſs die Mehrzahl der Schüler, welche die Abgangsprüfung nicht bestehen wollen, erst in IIB die Anstalt verlasse, daſs darum die Rücksicht auf den Abschluſs in IIIA, welche in der Unterrichts- und Prüfungsordnung für Aufstellung des Lehrplanes maſsgebend gewesen, fortfallen müsse und alles aus dem Unterricht der Mittelklassen zu entfernen sei, was nur diesem Abschluſs dienen solle. So aus dem Rechenunterricht die Flächen- und Körperberechnung, der oberflächliche Physikunterricht der Mittelklassen und auch manches im sprachlichen Unterricht. (Vergl. das Referat MRh und einen Aufsatz von Beyer in Rawitsch in Kr. Archiv Heft 8.) Ich kann das Gesagte aus der Erfahrung nur bestätigen. Schüler, welche das Gymnasium zu besuchen trachten, verlassen uns aus V, zu gering Begabte meist aus IV, die Tertien sind die allerkonservativsten Klassen. Nur Armut, Wegzug der Eltern vom Schulort u. ä. bringen hier wohl einen Abgang zu wege. Erst II B macht den Abschluſs erforderlich.

2. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung stellt der Realschule zur Aufgabe die wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Gymnasium und Realschule sollen einander ergänzen. Eine Scheidung freilich fand nicht statt, etwa so, daſs die Gymnasien lediglich für die Universität vorbereiten sollten, die Realschule für alle übrigen höheren Berufsarten,

a) da die Gymnasien für viele höhere Berufsarten, zu denen kein Universitätsstudium erforderlich ist, ebenso gut vorbereiten als die Realschulen;

b) da man 1859 unmöglich voraussetzen konnte, dafs die neue Schulgattung in nur 20 Jahren von 26 auf 84 Realschulen I. O. anwachsen würde;

c) da auch heut noch diese Zahl nicht genügen dürfte, um eine solche Scheidung zu vollziehen und was der Bedenken mehr sind. Dazu kommt nun aber als das Wichtigste, dafs durch die bekannte Verordnung vom Jahre 1870, welche den Abiturienten der Realschule die philosophische Fakultät öffnet, die Realschule von dem ihr in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gesetzten Ziele ab- und in die Kategorie der Anstalten gedrängt worden ist, welche auch für die Universität vorbereiten.

3. Gerade dieser letzte Umstand hat bewirkt, dafs allmählich auch zahlreiche Abweichungen vom Lehrplan der Unterrichts- und Prüfungsordnung, vor allem in Hinsicht auf das Lateinische, gestattet worden sind. Das Lateinische zeigt die Tendenz mehr und mehr Centrum des Sprachunterrichts und damit des gesamten Unterrichts zu werden. Ich gebe einige Fakta aus einem Haufen von Programmen wie dieselben mir zufällig in die Hände geraten sind. Es haben z. B. statt der 32 wöchentlichen Latein-Stunden der Unterrichts- und Prüfungsordnung: 33 Neisse, Brandenburg, Perleberg, Hagen, Iserlohn, Münster, Breslau; 34 Berlin (Andreas RS), Posen, Osnabrück; 35 Hamburg, Trier, Berlin, (Luisenst.; Königst.), Dortmund; 36 Mülheim a. d. R.; 38 Prenzlau; 39 Magdeburg; 46 Vegesack (I 6, II—IV je 8). Und den Zeugnissen aller dieser Anstalten kommen die gleichen Berechtigungen zu.

4. Sind so schon die sogenannten Realschulen I. O. (mit Latein und 9jährigem Kurs) sehr verschieden hinsichtlich ihrer Lehrpläne, so ist weiter zu konstatieren, dafs der Begriff der Realschule I. O. gemäfs der Unterrichts- und Prüfungsordnung überhaupt hinfällig geworden ist. Die Abiturienten der beiden Berliner und der Magdeburger Gewerbeschule (ohne Latein mit 9jährigem Kurs) erhalten die Berechtigungen der sogenannten Realschulen I. O., wenn sie Latein auch nur privatim und in tumultuarischer Weise sich angeeignet haben und in der Prüfung die Kenntnisse unserer Obersecundaner nachweisen. Kassel, Wiesbaden, Kiel sind auf dem Wege zu demselben Ziele. Ferner: den sogenannten Realschulen II. O. in Altona und Essen ist beim Übergang in die sogenannte I. O. verstattet worden, das Latein erst in III mit 7 Stunden zu beginnen, in II mit 5, in I mit 6 fortzusetzen. Auch ihre Abiturienten sollen denen der übrigen sogenannten Realschulen I. O. gleichstehen. Endlich ist der Realschule in Hamburg, welche eine Gabelung der I in eine mathematisch-naturwissen-

schaftliche und eine sprachliche Abteilung hat eintreten lassen, zugesichert worden, dafs die Zeugnisse ihrer Abiturienten beim event. Übertritt derselben in den preufsischen Staatsdienst denen der Abiturienten von preufsischen sogenannten Realschulen I. O. gleich geachtet werden sollten. So haben wir also statt der Realschule I. O. der Unterrichts- und Prüfungordnung eine Musterkarte sehr verschiedenartig organisierter Anstalten, die allesamt nicht blofs zu höheren Berufsarten, zu denen Fakultätsstudien nicht erforderlich sind, sondern zum Teil auch für die Universität vorbereiten dürfen und deren Reifezeugnisse trotz der tiefgehendsten Unterschiede gleich viel gelten. Nur der wunderliche Name „Realschule I. O." ist geblieben. Von einer Stundenzahl also, die dem lateinischen Unterricht auf Realschulen*) heute noch zugewiesen **ist**, kann also überhaupt nicht mehr die Rede sein.

Es kann sich also in dem folgenden eigentlich nur darum handeln, die Antwort auf die Frage zu finden, nach welcher Unterscheidung vom Gymnasialunterrichte die Realschule zu streben habe, wenn ihr die Zahl der lateinischen Stunden zugewiesen wird, die ihr möglicherweise zugewiesen werden **kann** d. h. ohne dafs sie darum aufhört Realschule zu sein.

Wie schon erwähnt sind mit Ausnahme von zweien alle Anstalten, die mit der Vermehrungsfrage sich beschäftigt haben, der Ansicht, dafs eine Vermehrung dringend nötig sei. Eine Anstalt (KF) hält jede Reform für aussichtslos, wenn nicht in allen Klassen die Stundenzahl des Gymnasiums erreicht wird und das Separatvotum des Direktors fügt dem hinzu, dafs dann freilich die Realschule aufhöre Realschule zu sein. An anderen Anstalten (z. B. Ed, MRh, MR) wird teils vom Referenten teils im Separatvotum des Direktors auch darauf eingegangen, wie für den vermehrten Lateinunterricht Raum zu gewinnen sei. Ich glaube auf diesen Punkt nicht in ausführlicher Erörterung mich einlassen zu dürfen, da derselbe zu einer Untersuchung des gesamten Lehrplans führen müfste. Doch bin ich freilich genötigt, da nach meiner Meinung von einer Stundenzahl, die dem Latein zugewiesen ist, nicht mehr die Rede sein kann, meine Ansicht betreffs der Stundenzahl, die dem Latein zugewiesen werden kann, darzuthun und im Umrifs sie zu motivieren. Ich trete dafür ein, dafs die wöchentliche Stundenzahl 45 betrage und zwar in

VI	V	IV	III	II	I
9	9	9	6	6	6 Stunden.

*) Es heifst im Thema nicht: Realschule I. O. mit dem Lehrplan der Unterrichts- und Prüfungsordnung, sondern schlechthin Realschule.

Gegen den Lehrplan der Unterrichts- und Prüfungsordnung ergiebt dies ein Mehr von 13 Stunden, gegen den Lehrplan des Gymnasiums

	VI	V	IV	III	II	I	
	9	9	10	10	10	8	= 56 Stunden
und	3	3 Deutsch					

ein Minus von 11 Stunden. Für VI, V rechne ich 9, nicht 10 Stunden, da die betreffende Zahl bei Vereinigung des lateinischen und deutschen Unterrichts in Einer Hand auf dem Gymnasium gestattet ist, der Realschule unter der entgegengesetzten Voraussetzung die Vermehrung auf 10 Stunden in VI, V zur Pflicht gemacht werden müfste.

Für diese Vermehrung auf 45 Stunden glaube ich eintreten zu müssen:

1. damit der lateinische Unterricht in VI, V, IV dem der Gymnasien hinsichtlich des Umfangs ganz gleich werde, auch für den Fall, dafs das Gymnasium das Griechisch in IV beibehält. Mafsgebend ist für mich nicht blofs die praktische Rücksicht, den Übergang von Anstalt auf Anstalt zu erleichtern und für die Eltern die Entscheidung über den Bildungsgang ihrer Söhne hinaus zu schieben, sondern vielmehr das Interesse des Lateinunterrichts selbst, wie ich weiterhin nachweisen werde. Diese Einrichtung empfehlen auch mehre Referenten (MRh, N);
2. damit das in der Unterrichts- und Prüfungsordnung dem Lateinunterricht gesteckte Ziel überhaupt erreicht werden könne, ohne dessen Erreichung der Unterricht nutzlos, ja schädlich ist (Vergl. die Ref. S, Sn, W). Alle Anstalten, welche auf die Erreichung dieses Zieles drängen, halten die jetzt meist übliche Stundenzahl für ungenügend, andere legen indirekt Zeugnis dafür ab, indem sie die Forderungen tief unter das in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gegebene Mafs herabsetzen. Dafs auch der unverwerflichste Zeuge, Dr. Wiese, auf der Oktober-Konferenz 1873 die Nichterfüllung der gestellten Forderungen als allgemeine Erfahrung hingestellt hat, ist bekannt.

Ich glaube auch nicht unterlassen zu dürfen, kurz anzugeben, wie ich mir die Unterbringung der Mehrstunden im Lehrplan denke, wenn ich um des mir zugemessenen Raumes willen auch hier auf eine eingehende Erörterung Verzicht leisten mufs:

1. in den unteren Klassen ist der deutsche Unterricht auf das an Gymnasien übliche Mafs zu reduzieren, da der Abschlufs in III A, wie schon nachgewiesen, ohne jede Bedeutung ist;
2. der Zeichenunterricht hat erst in IV zu beginnen, da in V die Schüler meist noch kaum die Feder recht handhaben und leidlich gut und geläufig schreiben können;

3. ebenso ist der Zeichenunterricht in den oberen Klassen soweit zu kürzen als er jetzt noch Fachunterricht ist. Denn im flagrantesten Widerspruch mit der Erklärung der Realschule als einer Anstalt, die allgemeine wissenschaftliche Bildung gewähren soll, ist in der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Zeichenunterricht zum Fachunterricht ausgedehnt („es soll, heifst es bei Wiese V. u. 9. I. 104 f., bes. Nr. 7. 3 im Zeichenunterricht auf den schon gewählten Beruf Rücksicht genommen werden");
4. für das Englische ist die III stets zu teilen, dafür aber die Stundenzahl um 1 herabsetzen;
5. der englische Aufsatz ist schon aus Rücksicht auf die vorhandene Überbürdung zu streichen und damit der englische Unterricht wesentlich zu entlasten;
6. die Elemente der Chemie würden dem physikalischen Unterricht zufallen müssen, ein eingehenderer Unterricht, der auch wesentlich Fachunterricht ist, wäre in 2 Stunden von II an fakultativ gleich dem hebräischen Unterricht auf dem Gymnasium zu erteilen. (Vergl. die Referate von KF, MR). Auch diese Mafsregel müfste, ganz abgesehen vom Latein, wegen der vorhandenen Überbürdung, zu der die Chemie am allermeisten beiträgt (vergl. Beyer in Krummes Archiv Heft 8) getroffen werden.

Dies wären meine Vorschläge betreffs der Stundenzahl und wie sie zu gewinnen wäre. Es liegt mir nunmehr die Aufgabe ob, zu zeigen:

1. dafs die vorgeschlagene Stundenzahl auch wirklich genüge, damit schliefslich ein Mafs von Wissen und Können erreicht werde, das für die Erziehung durch diesen Unterrichtsgegenstand und für die spätere selbständige Ausbildung zu höheren Berufsarten von wirklichem Wert und mafsgebendem Einflufs ist,

dafs also eine Vermehrung auf die Stundenzahl des Gymnasiums nicht erforderlich ist,

2. dafs die geforderte Stundenzahl auch wirklich gestattet werden könne ohne dafs darum die Realschule aufhört Realschule zu sein.

Über diese Punkte aber wird sich nur Klarheit gewinnen lassen durch eine Erörterung über Wesen und Zweck von Gymnasium und Realschule überhaupt und über Wesen und Zweck des lateinischen Unterrichts an beiden Anstalten im besonderen.

III.

Welches also, so fragen wir, ist das Ziel, dem diejenigen unserer höheren Lehranstalten, welche ihre Zöglinge bis fast zum Ende des zweiten Jahrzehnts ihres Lebens festhalten und sie dann mit einem Zeugnis der „Reife“ ins Leben entlassen, die Jugend zuführen sollen? Mit Beachtung zunächst freilich nur des Gymnasiums antwortet Jaeger in seinem Büchlein „Gymnasium und Realschule“: „Das Gymnasium will studieren lehren .... Studieren lernen aber heifst nicht blofs Kenntnisse receptiv erwerben sondern einen Wissensstoff mit selbständiger Geistesarbeit nach allen seinem Seiten betrachten, ihn handhaben lernen, in ihm heimisch werden. Dieser Gegenstand mufs ein solcher sein, der von vornherein nicht etwa blofs die Neugier oder was man Interesse nennt, sondern die Selbstthätigkeit weckt. Ein Gegenstand dem kindlichen noch unentwickelten Verstande einleuchtend, mit jeder weiteren Stufe der geistigen Reife der Steigerung bis zum Höchsten und Schwierigsten fähig, zugleich anziehend und unbequem; ein Gegenstand nicht zu schwer und nicht zu leicht; mit dem wirklichen Leben auf allen Punkten sich berührend, nirgends den Geist darin zerstreuend und darin verstrickend: überall ernst, zuweilen schön und erhebend, niemals trivial: nach allen Seiten, geographische, geschichtliche, poetische Keime enthaltend, Gedanken erweckend, die verschiedensten Seelenkräfte, Verstand, Phantasie, Empfindung, Wille anregend, und vor allem ein rein wissenschaftlicher Gegenstand.“ Obwohl diese Worte zunächst nur vom Gymnasium und von diesem auch nur, sofern es auf die Universität vorbereitet, gesagt sind, so treffen sie doch in der Sache so ganz und gar das Richtige, dafs ich von ihnen den Ausgang der Untersuchung nehme. Freilich ist nun sofort zu bemerken, was schon Ludwig Giesebrecht, der Dichter und treffliche Gymnasialpädagog 1860 in seiner Zeitschrift *Damaris* betonte, dafs ja nur die Eine Hälfte der Gymnasialabiturienten die Universität beziehe, dafs das heutige Gymnasium auch Vorbereitungsanstalt für alle übrigen höheren Berufsarten sei. Die Realschulen (die Unterrichts- und Prüfungsordnung war erst seit einem Jahr erlassen, als Giesebrecht schrieb) kamen damals noch gar nicht in Betracht und auch heute dürften wohl nur wenige daran denken, das Gymnasium lediglich zur Universitätsvorschule machen zu wollen. Der Ausdruck „studieren lehren“, der mir wegen seiner treffenden und bezeichnenden Kürze so lieb ist, wäre also in weiterem Sinne zu nehmen oder, wenn man einen anderen Ausdruck wegen der Mifsverständlichkeit des ersteren vorziehen sollte, so wäre zu sagen:

> **Unter den höheren Lehranstalten sollen Gymnasium und Realschule I. O. ihre Zöglinge soweit erziehen, dafs dieselben fortan für höhere Berufsarten frei**

und selbständig, sei es mit Hülfe der Universität sei es ohne dieselbe, sich auszubilden vermögen,

oder wie der Referent von Bn sagt: „sie sollen die geistige und sittliche Kraft des Jünglings so stählen, daſs er in den Stand gesetzt werde, selbständig sich den Aufgaben sei es des gelehrten Studiums sei es des praktischen Lebens hinzugeben.“ Nicht bloſs, das kann nicht stark genug betont werden, auf der Universität wird studiert. Der junge Posteleve z. B. hat, wenn er nicht im Schalterdienst ergrauen, sondern einmal leiten und regieren will, nicht minder wie der Student zu studieren, sich wissenschaftlich und sittlich weiter zu erziehen und beides frei und selbständig, denn der ihm zugewiesene „Dienst“ bildet ihn nicht einmal für die Examina völlig aus, geschweige denn, daſs er ihn zu einem Manne machte, der die allgemeine Geschichte, die des Verkehrswesens, dessen Zusammenhang mit den politischen, socialen Zuständen, dessen Kulturaufgabe etc. kennt und beherrscht. Der junge Posteleve, er mag Gymnasial- oder Realschul-Abiturient sein, muſs also studieren gelernt haben. Und daſs Männer von Berufsarten, zu denen Universitätsstudien nicht erforderlich sind, oft im späteren Leben zeigen, daſs sie das Studieren besser gelernt haben, als durch die Universität gegangene, ist eine alltägliche Erfahrung.

Wir sollen also die Jugend dazu erziehen, daſs sie studieren lerne. Erziehen können Schulen aber nur durch Unterricht. Was wir von disciplinarischen Anordnungen haben, Maſsregeln zur Gewöhnung an und zur Erhaltung von Zucht und Ordnung, Vorschriften, deren Befolgung ein Entsagen und Sich-selbst-beschränken auferlegt selbst da, wo das Elternhaus solche Schranken nicht aufrichten mag, alles tritt lediglich in den Dienst des erziehlichen Unterrichts. Die häusliche Erziehung können und dürfen wir nimmermehr ersetzen wollen. Wir haben nur Eine Seite der Erziehung zu besorgen: die durch den Unterricht. Und Unterricht, der erzieherisch wirken soll, kann nicht anderer Art sein, als Jaeger in den oben citierten Worten ihn geschildert hat. Er muſs:

1. die doch immer noch unausgebildete und beschränkte Kraft des Schülers auf wenige Hauptfächer konzentrieren, womit jede bunte Musterkarte allerlei wünschenswerter Objekte und jede Zersplitterung der Kraft ausgeschlossen ist;
2. er muſs für jede Stufe gleich passend sein und nach allen Seiten hin bildend, befruchtend, fördernd wirken, also in erster Linie Sprachunterricht sein;
3. innerhalb des Sprachunterrichts muſs Ein Fach das centrale sein, welches mit ganz besonderer Energie betrieben zur Grundlage des gesamten Unterrichts wird;

4. dies Fach mufs einen rein wissenschaftlichen Charakter haben, d. h.
   a) es soll zunächst jede Rücksicht auf unmittelbare Nützlichkeit ausschliefsen,
   b) es soll abgeschlossen vorliegen und keiner Veränderung mehr unterworfen sein,
   c) es soll der in ihm behandelte Gegenstand die historische Grundlage für unser heutiges Kulturleben bieten,
   d) es soll den Zugang zum Verständnis für alle Hauptgebiete des menschlichen Wissens und Könnens öffnen.

Dies Fach aber ist einzig und allein das Lateinische, dessen **gründliche** Erlernung darum für alle höhere Lehranstalten, welche das oben angegebene Ziel verfolgen, eine *conditio sine qua non* ist. (Vergl. Referat En.)

IV.

Den Zweck des lateinischen Unterrichts im allgemeinen haben wir gefunden. Er ist für Gymnasium und Realschule derselbe. Die Ziele anzugeben, welche im besonderen er auf jeder Anstalt zu erreichen trachten mufs, den Umfang zu bestimmen, welchen er auf beiden Anstalten haben soll, ist nunmehr die Aufgabe.

Das Latein soll an beiden Anstalten Centrum des Sprachunterrichts sein. Damit ist also gesagt, dafs andere Sprachen, von ihm bestimmt und beherrscht, sich ihm anschliefsen sollen. Für das Gymnasium kommt nur Eine weitere Sprache in Betracht: das Griechische, für die Realschule zwei: das Französische und Englische. Freilich wird ja auch auf Gymnasien Französisch gelehrt (V 3, IV—I je 2 Stunden), doch ist der Zustand desselben meist kein anderer als der des Latein heutzutage auf der Mehrzahl der Realschulen, ja nach meiner Erfahrung zuweilen ein noch traurigerer. Der französische Unterricht nimmt auf den Gymnasien keine andere Stelle ein, als der italienische oder spanische auf manchen Realschulen. Dafs das Französisch dem Gymnasium ganz fremdartig ist, hat auch schon zu der Forderung geführt, es zu streichen. Dafs auch amtlich seine Stellung so angesehen worden ist, geht hervor aus der Circularverfügung vom 27. Oktober 1837 (Wiese I, 36), wo das Französische mit dem Hebräischen auf eine Stufe gestellt und gesagt wird, dafs es nur mit Rücksicht auf seinen praktischen Nutzen getrieben werden solle. Mag also das Französische weiterhin im Lehrplan der Gymnasien bleiben, für die folgende Erörterung ist es ohne Bedeutung.

Das Griechische tritt mit 24 Stunden wöchentlich in IV—I dem Latein zur Seite. Die Realschule beginnt ihr Französisch in V, IV mit

5 Stunden, in III—I sind es je 4, also im ganzen 22 Stunden. Das Englische würde nach dem in Abschnitt II gesagten in Zukunft 3 Stunden in III—I also 9 Stunden erhalten. Eine Vergleichung der beiden Lehrpläne in sprachlicher Hinsicht würde also Folgendes ergeben:

Gymnasium	VI	V	IV	III	II	I		
Lateinisch	9	9	10	10	10	8	=	56 Stunden
Griechisch			6	6	6	6	=	24 „
								80 Stunden

Realschule	VI	V	IV	III	II	I		
Lateinisch	9	9	9	6	6	6	=	45 Stunden
Französisch		5	5	4	4	4	=	22 „
Englisch				3	3	3	=	9 „
								76 Stunden

Somit ist die **gesamte** sprachliche Ausbildung auf beiden Anstalten für den Gesamtlehrplan von gleichem Gewicht und gleichem Einflufs,

vorausgesetzt, dafs die Verminderung des Umfangs an Leistungen, welche die Realschule hinsichtlich des Latein eintreten lassen mufs, weil sie dafür 11 Stunden weniger hat, durch das Mehr, welches dem Französischen und Englischen dem Griechischen gegenüber zu gute kommt, ausgeglichen wird;

vorausgesetzt ferner, dafs das Latein mit den im angegebenen Stundenumfang möglichen Leistungen noch immer Centrum des Sprachunterrichts bleiben kann,

vorausgesetzt endlich, dafs, was das Latein von notwendigen sprachlichen Übungen an das Französische und Englische wird abgeben müssen, von diesen Sprachen getragen werden kann ohne dafs sie darum aufhören die Ergänzung zum Latein zu bilden, welche auf dem Gymnasium das Griechische bildet.

Erweisen sich diese Voraussetzungen als zutreffende, so habe ich damit die im gestellten Thema liegende Frage nach der Unterscheidung des Realschulunterrichts vom Gymnasialunterrichte bezüglich des Lateinischen im allgemeinen und nach seiner Stellung im Gesamtlehrplan der Schule beantwortet.

V.

Das Lateinische genügt der Absicht, für höhere Berufsarten bestimmte Jünglinge studieren zu lehren, nicht allein, sondern nur in Verbindung mit anderen Sprachen, dem Griechischen auf Gymnasien, dem Französischen und Englischen auf den Realschulen, doch mufs es überall Centrum des Sprachunterrichts sein.

Wir haben uns also weiter zu fragen: Welche Aufgabe hat innerhalb des gesamten Sprachunterrichts das Latein zu erfüllen, welche Aufgaben fallen den, ich will mich so ausdrücken, Supplementärsprachen zu? Ich nehme dabei den Ausgang vom Gymnasium. Die bloſse Gegenüberstellung der Realschule wird die tiefgehenden Unterschiede von selbst erkennen lassen.

Lateinisch und Griechisch in ihrer Gesamtheit sind zu Hauptfächern des Gymnasialunterrichts geworden, weil ein gründliches Eindringen in die Kenntnis der Geschichte und Kultur des Altertums nur durch diese Sprachen möglich, ein solches Erwerben gründlicher Kenntnis des Altertums aber notwendig ist, weil von ihr die Kenntnis der Geschichte und Kultur jedes folgenden, also auch unseres Zeitalters abhängt.

Schon auf dem Gymnasium durch den fremdsprachlichen Unterricht auch in bestimmte Gebiete moderner Kultur einzuführen, wird unterlassen, da eben das Gymnasium in erster Linie solche studieren lehren will, die zu ihrer Berufsausbildung Fakultätsstudien nötig haben, denen also, wenn auch ihre freie Selbstthätigkeit auf der Universität nicht beschränkt wird, doch immer noch in Zukunft Anleitung wird, um auf der gewonnenen, zwar beschränkteren, aber um so gründlicheren und gediegeneren Kenntnis des Altertums ihre Erkenntnis aller folgenden, von jenem den Ausgang nehmenden Kulturen aufzubauen.

Nun aber teilen sich Lateinisch und Griechisch so in die gestellte Aufgabe, daſs jenem überwiegend die formale Seite, diesem überwiegend die materiale Seite der Ausbildung zufällt. Und das ist ebenfalls wohlberechtigt, weil die römischen Litteraturwerke nur in geringem Maſse original, allesamt von der griechischen Litteratur abhängig, ja zum guten Teile bloſse Nachahmungen derselben sind.

Die Ziele sind demnach im besonderen folgendermaſsen zu bestimmen: das Lateinische muſs der Gymnasiast so beherrschen lernen, daſs er es zur freien sprachlichen Darstellung zu verwerten vermag. Er muſs nicht nur die Grammatik in dem Umfange, welcher Sprachsicherheit gewährt, sich angeeignet haben, sondern auch in der Stilistik so bewandert sein, daſs die freie sprachliche Darstellung echt lateinische Färbung zeigt, muſs einen solchen Schatz von Vokabeln nicht nur, sondern auch von Latinismen als festen Besitz sich angeeignet haben, daſs er für die freie Darstellung, hinsichtlich des historischen Stiles auch ohne besondere Hülfsmittel, befähigt ist. Dazu kommt die Forderung, daſs er einige Fertigkeit auch im mündlichen Gebrauch der Sprache habe.

Dagegen werden im griechischen Unterricht Grammatik und Stilistik nicht in dem Umfange betrieben, daſs jene für das Lateinische maſsgebenden Ziele erreicht werden könnten. Vielmehr steht die Grammatik wesentlich

nur im Dienst der Lektüre und ebenso werden schriftliche Arbeiten nur zur Einübung und Befestigung der Grammatik erfordert, ein Umstand, der es erklärlich macht, dafs das bei der Reifeprüfung seit 1856 eingeführte Skriptum schon in dem am 8. August 1871 zur Begutachtung versandten neuen Reglement (Wiese I S. 396) wieder gestrichen wurde.

Was die Einführung in die Litteratur der Alten, also die materiale Seite des Unterrichts betrifft, so teilen sich Latein und Griechisch in die Lösung der Aufgabe. Es sind im wesentlichen drei Seiten der Litteratur, welche dem jugendlichen Geist nahe gebracht werden müssen, damit er später von ihnen aus auch alle übrigen beherrschen lerne: die historische, poetische, philosophische Gattung — die Erzählung des Geschehenen, die einen Einblick in den Entwicklungsgang der Völker gewährt, die Darstellung des Schönen, welche das Kunstverständnis öffnet und das Empfinden verfeinert, die denkende Betrachtung der Dinge, welche den Zögling darauf vorbereitet, dafs er später stets das Allgemeine zum Besonderen suche, nach dem Grunde der Erscheinungen frage, endlich, wie das der wahrhaft Gebildete soll, selbst eine Weltanschauung sich schaffe.

Für die erste Gattung ist das Material ziemlich gleich verteilt: Livius und Herodot; Caesar, Sallust, Tacitus und Xenophon, Thukydides; die Reden Ciceros und Demosthenes (Lysias, Isokrates) entsprechen einander.

Hinsichtlich der Dichter (Ovid, Horaz — Homer, Sophokles) hat das Griechische schon durch Homer, der ganz gelesen werden mufs, den Vorrang. Die klassische Tragödie (und wer dürfte dieselbe ausscheiden, sie nicht viel mehr, als das gemeinhin geschieht, betont wissen wollen) fehlt Rom ganz.

Auch für die philosophische Lektüre würde Griechenland den Vorrang haben müssen, nicht nur wegen der Originalität und der Grofsartigkeit seiner Philosophen, sondern auch wegen der schwerwiegenden Fehler und Mängel Ciceros. Hier aber tritt das Können, die Begrenztheit menschlicher, vor allem jugendlicher Kraft, hindernd in den Weg. Die Einführung in dies Gebiet kann an sich nur eine beschränkte sein, erfordert auch ganz besonderes Geschick und eine philosophische Bildung des Lehrers, wie sie leider nicht immer vorhanden ist. Wenn darum auch die Lektüre der Memorabilien Xenophons und einiger Dialoge Platos unerläfslich ist, so wird doch Cicero den Vorrang behalten müssen, schon weil der schwierigen Materie gegenüber die gröfsere Sprachkenntnis und Gewandtheit, welche dem Schüler für das Lateinische zu Gebote steht, gebieterisch dazu nötigt.

Nun aber zur Realschule. Wie ganz andere Gestaltung nehmen die besprochenen Verhältnisse hier an. Zunächst und wesentlich bestimmt zur Ausbildung für solche höheren Berufsarten, zu denen Fakultätsstudien

nicht erforderlich sind, mufs zwar auch die Realschule das Ziel sich setzen, studieren zu lehren, und mufs darum auch sie Eine Sprache bis zu dem Punkte fördern, dafs der Zögling frei sich ihrer bedienen kann, mufs darum ebenfalls durch die Lektüre klassischer Werke in die historische, poetische, philosophische Litteratur einführen. Aber sie kann sich dabei nicht auf das Altertum beschränken, da der Mehrzahl ihrer Zöglinge die Anleitung, welche die Universität bietet, im späteren Leben fehlt. Zwar darf sie das Altertum nicht unbeachtet lassen, ja sie mufs ihm durch das Lateinische den ersten Platz im Sprachunterricht einräumen, denn das heut ohne das gestern ist ein Haus ohne Fundament, aber als Supplementärsprachen wird sie statt des Griechischen die Sprachen moderner Kulturvölker und zwar solcher, deren Litteratur sehr wesentlich auf der lateinischen fufst, zu wählen haben.

Während beim Gymnasium die formale Seite der Ausbildung überwiegend dem Latein, die materiale überwiegend dem Griechischen zufällt, findet auf der Realschule auf beiden Gebieten eine ziemlich gleiche Zuteilung an das Latein und die Supplementärsprachen statt.

Die lateinische Grammatik mufs in demselben Umfange und selbstverständlich mit derselben Gründlichkeit wie auf dem Gymnasium getrieben werden. Treffend bemerkt ein Referent (KF), dafs, was aus der Grammatik zu entbehren wäre, auch für das Gymnasium entbehrlich sei. Dagegen ist eine gründliche Kenntnis der Stilistik, eines umfassenden Wort- und Phrasenschatzes, soweit beide für freie Arbeiten erforderlich sind, dem Französischen zuzuweisen und zu fordern, dafs der französische Aufsatz des Realabiturienten zeige, was der lateinische Aufsatz des Gymnasiasten darthut, dafs der Zögling Eine Sprache bis zu einem gewissen Grade frei handhaben gelernt habe. Für das Englische dagegen werden die schriftlichen Übungen nur den Wert und Zweck haben dürfen, den die griechischen Arbeiten für den Gymnasiasten haben. Dafs der englische Aufsatz unnötig ist und wesentlich mit zur Überbürdung beiträgt, ist heut wohl ziemlich allgemein zugestanden.

Ähnlich wie das beim Gymnasium der Fall ist, findet eine Verteilung der Lektüre statt. Historiker: Unentbehrlich sind Caesar, Sallust, Livius, Tacitus, welche durch die Klassiker unter den französischen und englischen Historikern ergänzt werden. Einen Kanon aus den letzteren aufzustellen, würde zu weit führen, doch möchte ich die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, darauf hinzuweisen, dafs das Meisterwerk Grotes (*history of Greece*) eine unerschöpfliche Fundgrube für die Lektüre der Realschulprima ist, die leider bis heut, so viel ich weifs, ganz unbeachtet geblieben ist.

Dichter: Ovid und Horaz, von letzterem vor allem die Satiren und Episteln sind zu lesen, Vergil schliefse ich aus, weil ich ihn auch auf dem

Gymnasium nicht zulassen würde. Für Homer haben wir freilich — und das ist ein großer Schade — keinen Ersatz. Zwar hat man gemeint, daß das Nibelungenlied ihn ersetzen könne. Aber einmal kann man auf unseren höheren Schulen nicht gründlich das Mittelhochdeutsche treiben und es fehlt daher vor allem dies, daß vor die Lektüre des Nibelungenliedes die Götter nicht den segenbringenden Schweiß schwieriger Arbeit gesetzt haben. Dazu kommt dann noch die ästhetische Mangelhaftigkeit des Gedichts. Die Volkspoesie ist von der höfischen verdrängt worden, ehe ein Dichtergenie gleich Homer die Mären zu einem einheitlichen, von Einer sittlichen Idee regierten und bestimmten Epos verschmolzen hat. Darum fehlt dem unvollständig und mangelhaft von einem höfischen Dichter zusammengeflickten Liede vor allen Dingen der tragische Konflikt. Es ist ja genugsam bekannt, daß gerade dieser Umstand vielfach zur Ergänzung und Neubearbeitung des Liedes geführt hat. Dagegen tritt an Stelle des Sophokles als würdiger Ersatz Shakspeare zur Einführung in das Gebiet des Dramas und vor allem der klassischen Tragödie. Auf einem anderen Gebiet hat die Realschule nicht nur vollen Ersatz zu verzeichnen, sondern sie vermag sogar mehr zu bieten, es ist das der Fall auf dem Gebiete der Lyrik; hier stehen vor allem die englischen Lyriker an Originalität wie an Tiefe der Empfindung hoch über Horaz.

Für die philosophische Gattung bleibt Cicero, doch beschränkt auf einige seiner kleineren Schriften. Ihm zur Seite treten von den Franzosen Cartesius, von den Engländern Hume, Hobbes und Locke.

Nur im Vorbeigehen sei mir die Bemerkung verstattet, daß ein so organisierter Sprachunterricht sich freilich nicht mit der geisttötenden und verflachenden Chrestomathieenleserei und noch weniger mit einem Unterricht in den neueren Sprachen verträgt, der an das Gouvernantentum nur allzu stark erinnert. Es ist erfreulich, daß eine große Zahl der Referenten gegen die Chrestomathieen im lateinischen Unterricht energisch Front macht (so D, N, O, T u. a.) wo sie noch festgehalten werden, geschieht es fast nur mit Rücksicht auf die jetzt ungenügende Stundenzahl.

> Während also **das Gymnasium** für die Ausbildung seiner Zöglinge nach der formalen wie materialen Seite hin energisch und allein das Altertum in Anspruch nimmt, also das **Nebeneinander** der sich ergänzenden römischen und griechischen Litteratur betont, richtet die
>
> **Realschule** ihr Augenmerk dahin, Einen Teil der Litteratur des Altertums, die römische, und daneben Litteraturen, die historisch aus jener geworden sind, für die Erziehung durch den sprachlichen Unterricht

fruchtbar zu machen, läfst also an die Stelle des Nebeneinander ein **Nacheinander** treten.

Es versteht sich von selbst, dafs ich mit diesen meinen Bestimmungen des Wertes des Lateinischen für die Realschule in strikten Gegensatz trete zu allen denen, welche dasselbe nur als Mittel zum Zweck angesehen und behandelt wissen wollen. Ich werde auf diesen Punkt noch später zurück zu kommen haben.

So hätte ich denn das Gemeinsame wie Unterscheidende des Sprachunterrichts überhaupt und der Stellung des Lateinischen innerhalb desselben für beide Schulgattungen erörtert. Ich kann nunmehr zur Besprechung von Umfang und Methode im Einzelnen übergehen.

VI.

Fast alle Referate beziehen sich gelegentlich der Erörterung der Ziele, welche der lateinische Unterricht auf der Realschule sich zu setzen hat, auf die Äufserungen in den Motiven der Unterrichts- und Prüfungsordnung. Dieselbe fordert, dafs der lateinische Unterricht

1. dem gesamten grammatischen Unterricht Einheit und Halt verleihe, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die notwendige Grundlage gebe, als ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel wirke;

anderseits

2. in den oberen Klassen vermittelst der Lektüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens gewähre.

In allen Referaten, in denen diese Ziele festgehalten, die Forderungen nicht herabgesetzt werden, tritt auch die Anschauung hervor, dafs dies Ziel im wesentlichen gar kein anderes sei als das dem Gymnasium gesteckte und ich wüfste auch wahrlich nicht, wie das Gymnasium besser für selbständiges Studieren erzogen haben könnte als wenn es die oben angegebenen Ziele — Vorbereitung für wissenschaftliche Spracherlernung und damit für wissenschaftliches Studium überhaupt und Anschauung des römischen Geistes und Lebens — mit seinen Zöglingen erreicht hätte. Darum kommen auch die meisten Referate (z. B. D, E, Ed, K, O, Rt, Sn, u. a.) zu dem Resultat,

> dafs kein „qualitativer, sondern nur ein quantitativer Unterschied“ hinsichtlich des Lateinischen für beide Schulgattungen statt haben könne,

dafs also nur der geringere Umfang des grammatischen Pensums und der Lektüre und eine aus der geringeren Stundenzahl resultierende unbedeutende Änderung der Methode einen Unterschied begründe. „Nach den Zielen und nach den bestehenden Forderungen dürfen wohl einzelne Ab-

weichungen von der bestehenden Praxis, nicht aber grundsächliche Änderungen in der ganzen Lehrweise stattfinden," sagt Sn. Zwar wird auch erklärt, dafs dem Gymnasium das Latein Selbstzweck, der Realschule nur Mittel zum Zwecke sei (H), weit öfter aber wird geradezu ausgesprochen, dafs in Bezug auf Zweck und Ziel des lateinischen Unterrichts durchaus gar kein Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule statthabe (z. B. Ed, R) K fügt nach Erweis der Unentbehrlichkeit des Lateinischen für Realschulen und nachdem hervorgehoben, dafs Zweck und Ziel des lateinischen Unterrichts für beide Schulgattungen dieselben seien, hinzu: „Die Realschule mufs Latein von unten auf betreiben, nicht um höhere Berechtigungen zu erlangen, sondern um ihren Schülern eine wertvolle allgemeine Vorbildung für ihr künftiges geistiges Leben zu sichern." Daraus ergiebt sich denn auch die in D vom Referenten geltend gemachte und von der Konferenz einstimmig gebilligte Forderung, dafs hinsichtlich des Lateinischen bei der Versetzung jede Kompensation durch gute Leistungen in anderen Fächern auszuschliefsen sei.

Nach dem von mir im vorigen Abschnitt Erörterten wird klar sein, dafs ich mit dem Satze: Zweck und Ziel für das Lateinische an Gymnasien und Realschulen seien absolut identisch, nicht übereinstimme. Wäre das der Fall, so dürfte das Lateinische auf der Realschule weder in geringerem Umfange noch in anderer Weise getrieben werden als auf dem Gymnasium.

Wohl aber ist jene Identität des Zieles, wie ich nachgewiesen zu haben glaube, vom gesamten Sprachunterricht der beiden Anstalten zu fordern. Eine Gleichheit der geistigen Durchbildung soll am Ende erreicht sein, wenn auch in den Mitteln (Gymnasium: Lateinisch, Griechisch. — Realschule: Lateinisch, Französisch, Englisch) ein Unterschied besteht. Dafs auch die angeführten Referate dieser Anschauung nicht fern stehen, geht daraus hervor, dafs

1. alle sofort hinzufügen, dafs der Umfang des lateinischen Unterrichts ja allerdings ein geringerer sein müsse als auf dem Gymnasium, wodurch von selbst auf eine Ergänzung durch die Supplementärsprachen hingewiesen ist;
2. dafs einige Referate das Lateinische auch wirklich zum Englischen und Französischen in Beziehung setzen, freilich nicht in der von mir besprochenen Weise, sondern in Hinsicht darauf, dafs das Latein gleichsam vorbereitend und erleichternd auf die Erlernung der neueren Sprachen wirken solle. Auch die Unterrichts- und Prüfungsordnung teilt ja diese Ansicht. Da im weiteren kaum sich Gelegenheit finden dürfte, diesen Punkt zu besprechen, so thue ich das an dieser Stelle, bevor ich in die Einzelheiten eingehe.

Von nicht wenigen Anstalten (A, B, D, Dr, E, H, RS, MG, R, V, W u. a.) wird teils verlangt, dafs das Vokabellernen systematisch betrieben werden müsse mit Rücksicht auf die neueren Sprachen, teils wird besonderer Wert auf Etymologie und Wortbildungslehre aus demselben Grunde gelegt. Bald sollen von VI, bald erst von IIIA an Etymologie und Wortbildungslehre energisch betont werden. Sogar komparative Behandlung der drei Sprachen wird verlangt. Auch die Forderung wird mehre Male gestellt, dafs der lateinische und neusprachliche, wenigstens der französische Unterricht in Eine Hand zu legen seien, damit eine wirksame Ausnutzung des Lateinischen für die neueren Sprachen stattfinden könne. Wo das nicht gefordert wird, soll bald der Lehrer des Lateinischen, bald der der neueren Sprachen die Verbindung herstellen. — Aber dem gegenüber lassen sich Stimmen vernehmen, die von keiner Rücksicht auf die neueren Sprachen wissen wollen (En, R, N, Rd u. a.). „Man sagt," so äufsert sich En, „der lateinische Unterricht fördere das Studium der romanischen Sprachen; besser hiefse es: er ist die Voraussetzung eines wissenschaftlichen Studiums der romanischen Sprachen. Wenn man aber erklärt, es werde dadurch das Erlernen der neueren Sprachen auf der Realschule erleichtert, so ist dies nur in beschränktem Mafse und bedingungsweise wahr. Denn die genannten Sprachen sind bei ihren Bildungen zum grofsen Teil von Formen des Vulgär- und Spätlateinischen ausgegangen, während der Schüler nur solche der klassischen Zeit kennen lernt, ja gerade durch diese nicht selten zu verkehrten Formenbildungen verleitet wird." Und K: „Was den Gewinn für das Studium der neueren Sprachen betrifft, so bietet die durch den richtig geleiteten Lateinunterricht gewonnene grammatische Durchbildung allerdings eine Grundlage, deren Bedeutung wächst, je weiter der Schüler fortschreitet; dagegen ist für den etymologischen Teil die Unterstützung gering und erst bei ausgedehnterem Wissen ist ein Gewinn für die Einsicht in die Gesetze der höheren Sprachwissenschaft denkbar. . . . . Es wird deshalb für die Methode des Unterrichts wenig oder gar nicht ins Gewicht fallen, wie weit der neuere Sprachunterricht sich die Resultate desselben zu Nutze machen kann oder wird." N giebt mit Schrader zu, dafs auf der Realschule der Wortbildungslehre Aufmerksamkeit zu widmen sei, weil das Lateinische zum Französischen und zum Teil zum Englischen im Verhältnis der Muttersprache stehe, doch werde dabei die Realschule schwerlich über die gymnasialen Anforderungen hinausgehen können." Rd macht mit Hinweis auf die Verhandlungen der Direktorenkonferenz der Provinz Preufsen von 1865 ebenfalls geltend, dafs die Notwendigkeit des Lateinischen als Muttersprache der romanischen Sprachen wohl für das gelehrte Studium der letzteren, nicht aber oder doch nur wenig für den eigentlichen Schul-

unterricht geltend gemacht werden könne, besonders, weil die Erkenntnis der romanischen Formen meist nur durch gelehrte Vermittelung (Vulgärlatein, Altfranzösisch) zu gewinnnen sei,

Ich schliefse mich den erwähnten vier Referenten durchaus und in jeder Hinsicht an, möchte auch noch darauf hinweisen, dafs diese Frage Punkt um Punkt einer eingehenden und umfassenden, gründlichen Erörterung in Krummes Archiv 1879 Heft 1 und 4 unterzogen worden ist. Der Verfasser, Oberlehrer Dr. Heiner in Essen, kommt ebenfalls zu dem Resultat, „dafs für die Aneignung der französischen Vokabeln und Formen die Kenntnis des Lateinischen keine Hülfe bietet, die beim Unterricht wesentlich in Betracht kommt. Eine Erleichterung liegt nur darin, dafs der Scharfsinn des Schülers durch jede fremde Sprache“ (ich füge hinzu, durch das Latein mehr als durch jede andere) „gebildet und geschärft wird. . . . Da die französische Sprache einen eigenartigen, vom Lateinischen unabhängigen Entwicklungsgang genommen hat, so kann der Schüler eine gründliche Kenntnis derselben auch ohne Bekanntschaft mit dem Lateinischen erlangen. Hierzu trägt eine geschichtlich analytische Behandlung ihrer eignen Formen und Gesetze weit mehr als eine Vergleichung mit dem Lateinischen bei, die bei dem Mangel der notwendigen sprachwissenschaftlichen Grundlage immer nur oberflächlich und lückenhaft bleiben mufs.“

Und ich füge hinzu: um so oberflächlicher und lückenhafter bleiben mufs, wenn, wie viele der Referenten, welche das Latein um der neueren Sprachen willen glauben treiben zu müssen, das fordern, die lateinische Grammatik in einem so mäfsigen Umfange betrieben werden soll, dafs eine Unzahl sogenannter Unregelmäfsigkeiten nur „gelegentlicher Mitteilung bei der Lektüre“ aufbehalten bleibt. Ein mit dem Rest der sogenannten regelmäfsigen Grammatik geschriebenes Secundanerextemporale möchte wohl auf den Lateinkenner den Eindruck der Sprache des radebrechenden Freitag im Robinson Crusoe machen. Und auf solche Kenntnisse und einen in jeder Hinsicht mangelhaften Wortschatz soll sich eine Wortbildungslehre aufbauen lassen, die dem Unterricht in den neueren Sprachen nützlich werden könnte? Wahrlich, wenn das Latein an sich und in sich keinen Wert und Zweck für die Realschule hat, dann wäre es um jede Stunde Schade, die es den neueren Sprachen entzieht.

Wenn der Vorschlag gemacht ist, Latein und Französisch in Eine Hand zu legen, damit das Latein dem Französischen in die Hände arbeite, so wäre doch sicher nötig, dafs der Lehrer des Französischen auch wirklich das Lateinische nicht nur kennte, sondern auch könnte und umgekehrt. Um das herzustellen, wird mindestens gefordert werden müssen, dafs jeder neusprachliche Philolog die Staatsprüfung auch für das Lateinische zu bestehen habe oder aber mindestens, dafs er, so lange das im allgemeinen

heutzutage übliche Maſs des Lateinischen den Realschulen zugemessen ist, seine Vorbildung auf einem Gymnasium erhalte.

Ein Referent (H) hebt auch die Notwendigkeit des Lateinischen wegen des Verständnisses der Fremdwörter hervor. Hierin vermag ich noch weniger einen Rechtfertigungsgrund für die Beibehaltung des Lateinischen zu erblicken als in der vermeintlichen Erleichterung des Studiums der neueren Sprachen. Abgesehen davon, daſs das Griechische der Wissenschaftssprache weit mehr Fremdwörter liefert, als das Lateinische, würde eine zweistündige wöchentliche Anleitung im Fremdwörterverstehen jedenfalls bessere Resultate erzielen als ein unvollkommener Lateinunterricht. Daſs Fremdwörter auch ohne Latein und Griechich schlieſslich verstanden und mit Verständnis gehandhabt werden können, dafür liefert jede gebildete Frau den Beweis.

VII.

Grammatik. a) Umfang. Die Mehrzahl der Referate will das grammatische Pensum im Vergleich zu dem, was das Gymnasium fordert, eingeschränkt wissen, bald auf das, was für die Lektüre Caesars nötig sei (Dg Konferenz), bald auf das, was die Lektüre der für die Oberklassen bestimmten Autoren fordere (B, KS, Rt); darum wird auch wohl gesagt, die Grammatik solle nur Mittel zum Zweck sein, das Hauptgewicht sei auf die Lektüre in den Oberklassen zu legen (A, KS), während anderseits auch (B) für die Unterklassen die Grammatik und die formale Seite der Ausbildung, für die Oberklassen die Lektüre und die materiale Seite der Ausbildung als das wesentliche bestimmt wird. Fast alle Referate betonen, daſs die Grammatik von zahlreichen, sogenannten Unregelmäſsigkeiten zu reinigen sei. (B, E und viele andre), zum Teil wird auch Vieles aus der Formenlehre vermeintlich entbehrliche aufgezählt. Nicht selten ist auch die Ansicht, daſs nur die sogenannte regelmäſsige Grammatik systematisch zu lehren sei, daſs alles übrige erst „gelegentlich der Lektüre“ mitgeteilt werden dürfe (z. B. B, E). Doch finden sich auch Stimmen, die da behaupten, daſs es unmöglich sei, den Stoff allgemein giltig einzuschränken (Dg Referat), daſs, was für die Realschule entbehrlich scheine, auch vom Gymnasium entbehrt werden könne und umgekehrt, daſs, was dieses erhalte, auch jener bleiben müsse, wenn sie anders das Latein gründlich treiben wolle (KF), endlich, daſs die Grammatik keineswegs der Lektüre nachgesetzt werden dürfe (N).

Zum Ziel werden wir nur kommen, wenn wir auf die Frage, was denn das Studium der lateinischen Grammatik leisten solle, eine klare Antwort haben. Daſs die Grammatik

1. für eine fruchtbringende Lektüre unentbehrlich ist, ist unbestritten. Zwar könnte man jemanden eine Sprache ja auch in

der Art lehren, wie sie ein wenig Unterrichteter im fremden Lande von solchen, die seine Muttersprache nicht kennen, lernt. Diese Methode soll auch in den letzten Jahren von einem Berliner Sprachlehrer mit grofsem Erfolge bei solchen, die nach wenigen Monaten Frankreich oder England bereisen mufsten, angewandt sein. Wäre die Realschule eine Fachschule, so dürfte keine andere Methode angewandt werden, während für wissenschaftliche Spracherlernung dieselbe gar nicht in Betracht kommen kann;

2. dafs das Studium der Grammatik nicht blofs Mittel zum Zweck der Lektüre sein solle, sondern auch an sich Wert habe, betont die Unterrichts- und Prüfungsordnung, indem sie fordert, dafs das Studium des Lateinischen auf Realschulen dem gesamten grammatischen Unterricht Einheit und Halt verleihen, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die notwendige Grundlage geben, als ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel wirken solle; endlich

3. soll das Studium der Grammatik den Realschüler befähigen, deutsche Texte (wie weit und welcher Art, werde ich später zu erörtern haben) in wirkliches, nicht blofs von Fehlern gegen die sogenannte regelmäfsige Grammatik freies, Latein zu übertragen.

Kann man diese Ziele erreichen mit einer verstümmelten, auf die sogenannten Regelmäfsigkeiten eingeschränkten lateinischen Grammatik? Ich behaupte, nun und nimmermehr. Zum logischen Zuchtmittel, um mit Nr. 2 zu beginnen, wird die lateinische Grammatik eben durch ihre sogenannten Unregelmäfsigkeiten und Schwierigkeiten. Eine auf das sogenannte Regelmäfsige reduzierte Grammatik nimmt die geistigen Kräfte gar nicht in Anspruch und übt sie nicht. Wie will man für wissenschaftliche Spracherlernung vorbereiten, wenn man die Grammatik der für die durch Spracherlernung zu erzielende Geisteszucht geeignetsten Sprache auf das einschränkt, was sich schliefslich an jeder fremdsprachlichen Grammatik lernen und üben läfst? Dafs eine so verstümmelte Grammatik auch für die Lektüre nicht genügt, ist an sich einleuchtend. Zwar wird vorgeschlagen, sie blofs dem Caesar anzupassen oder einigen wenigen Autoren. Zunächst ist zu bemerken, dafs, wenn Caesar allein oder Fragmente weniger Autoren der ganze Ertrag des lateinischen Unterrichts sein sollten, dieser Ertrag dem Kraftaufwande recht wenig entspräche und der Vorwurf der Kraftvergeudung uns wohl mit Recht gemacht werden dürfte, dafs jedenfalls von Erreichung des in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gesteckten Zieles, Anschauung des römischen Geistes und Lebens zu gewähren,

nicht mehr die Rede sein könnte. Aber davon abgesehen glaube ich, daſs, wer von einer Specialgrammatik für Caesar oder Livius u. s. w. redet, sich wohl kaum dessen bewuſst geworden ist, daſs eine solche nicht minder umfangreich als eine der heut gebräuchlichen Grammatiken sein und hinsichtlich der Abweichungen und Unregelmäſsigkeiten in weit unbedeutendere *Quisquilien* sich einlassen müſste, als eine das Gesamtlatein des sogenannten goldenen Zeitalters behandelnde Grammatik. Ich will auch nicht unterlassen darauf hinzuweisen, daſs die Vorarbeiten, vor allem für eine vergleichende Syntax der römischen Autoren, noch lange nicht geschlossen sind und daſs eine auf das Latein Eines Schriftstellers sich beschränkende Grammatik, auch eine Schulgrammatik, wofern sie gründlich sein sollte, den relativen Abschluſs jener Vorarbeiten gebieterisch fordert. Ein Schulbuch darf nur auf gründlichen Arbeiten und gesicherten Resultaten fuſsen. Wer Drägers historische Syntax kennt, weiſs, wie dankenswert diese Arbeit, aber auch wie unzureichend sie noch ist. — Daſs endlich eine auf das sogenannte regelmäſsige eingeschränkte Grammatik zu irgend welchen für die Erziehung durch Unterricht wertvollen Übersetzungsübungen ins Lateinische völlig unbrauchbar wäre, ist keinem Zweifel unterworfen. Von diesem Standpunkte aus sollte man solche Übersetzungen überhaupt verwerfen, wie denn auch manche Referate vorzugsweise nur mündliche Übungen, ganz besonders Retrovertierübungen, die Mehrzahl die schriftlichen Übungen dieser Art lediglich zur Einübung des durchgenommenen grammatischen Lehrstoffs dienen lassen wollen. Gegen das zuletzt Gesagte läſst sich nun freilich, wenn es recht verstanden wird, nichts einwenden, wie ich später in einem besonderen Abschnitt nachweisen werde. Aber nie darf die „Einübung der Grammatik durch Übersetzungsübungen“ so verstanden werden, daſs, wenn nur die zu übenden Formen oder syntaktischen Regeln richtig angewandt seien, das Latein im übrigen das der *epistolae obscurorum virorum* sein dürfte. Von einem Referenten wird freilich auch dieser Standpunkt vertreten, doch sprach die Konferenz der Anstalt sich einstimmig dagegen aus. Der Referent will nur Fehler gegen die sogenannten Unregelmäſsigkeiten der Formenlehre (Acc. auf *im*, Abl. auf *i*, Nom. Plur. auf *ia*, Gen. auf *ium* sind ihm schon unnötiger Ballast) korrigiert wissen. Ich brauche wohl auf eine Widerlegung nicht weiter einzugehen.

Ich halte also fest, daſs die Grammatik nicht bloſs Mittel zum Zweck der Lektüre, sondern daſs ihr Studium Selbstzweck im Sinne der Unterrichts- und Prüfungsordnung sein und bleiben muſs, daſs sie darum durch alle Klassen hindurch einen selbständigen Platz im Unterricht einnehmen muſs, daſs sie endlich in demselben Umfange wie auf dem Gymnasium zu lehren sei.

Also gar kein Unterschied? Doch und ein sehr wesentlicher. Zwar, daſs man den Meerfisch *mugilis* endlich ausgestorben und im letzten Exemplare verzehrt sein lasse und was dergleichen Dinge mehr sind, begründet keinen Unterschied, denn diese Sachen gehören auch in die Grammatik des Gymnasiasten nicht hinein, sind auch vielfach schon ausgemerzt. Ob es noch mehr entbehrliches der Art giebt, als schon ausgestoſsen ist, kann gewiſs gefragt werden; an dieser Stelle die Frage zu beantworten, ist nicht Raum vorhanden. Genug, daſs das Prinzip anerkannt wird. Aber enthält denn die Mehrzahl der für Gymnasien geschriebenen grammatischen Lehrbücher lediglich die lateinische Grammatik? Keineswegs und das heut beliebteste (ich meine das Lehrbuch von Ellendt-Seyffert, auf das ich später noch ausführlicher zurückkomme) am allerwenigsten. Fast alles, oder doch sehr viel von dem, was aus der Stilistik (bei Zumpt *syntaxis ornata* genannt) dem Gymnasiasten zu wissen nötig ist, ist in ihnen mit enthalten. Nun ist, schon aus didaktischen Gründen, selbst für Gymnasien die Forderung gestellt, die Stilistik auszuscheiden. Ich verweise für diesen Punkt auf das Programm von Rothfuchs (Marburg 1875): „Pädagogisch-didaktische Aphorismen über *syntaxis ornata*, Extemporieren, Konstruieren, Präparieren." Die Bergerschen Bücher für Mittel- und Oberklassen und die Stilistik von Haacke haben weite Verbreitung gefunden. Ob diese Ausscheidung für Gymnasien gut ist, kann zweifelhaft erscheinen, ich persönlich bin nicht dafür, sondern würde eine Vervollkommnung des Ellendt-Seyffertschen Buchs nach dieser Seite hin vorziehen — aber für Realschulen, welche ihre Zöglinge nicht bis zu dem Grade fördern können, daſs sie die Sprache in freier Darstellung beherrschen, ist es eine selbstverständliche Forderung,

> daſs die Grammatik lediglich darauf sich beschränke, den grammatischen Aufbau der Sprache in streng systematischer Ordnung zu beschreiben und daſs die Regeln der Stilistik, welche für die schriftlichen Übersetzungsübungen unentbehrlich sind, in besonderer, dem Zwecke angemessener knapper Zusammenstellung daneben gebraucht werden.

Eine weitere Einschränkung halte ich für unmöglich. Ich weise darauf hin, daſs auch der Gymnasiast nicht alles lernt noch lernen soll, was in seinem Buche steht. Aber er soll heimisch in diesem Buche werden. Dasselbe soll ihm eine Fundgrube des Wissens auch für Erscheinungen sein, die ihm seltener aufstoſsen, vor allem auch ein Schlüssel für Schwierigkeiten, die sich ihm bei der Lektüre der römischen Schriftsteller darbieten. Und das letztere muſs die Grammatik auch für den Realschüler bleiben, wenn er nicht bloſs herumraten, sondern sich wirklich präparieren soll.

VIII.

Grammatik. b) Methode. Hinsichtlich der im grammatischen Unterricht zu befolgenden Methode ist die Mehrzahl der Referate der Ansicht, daſs dieselbe von der auf den Gymnasien befolgten Methode nicht verschieden sein könne, wenn der Unterricht gründlich sein solle (A, Dl, Rektor En, H, R, KS, N u. a.), oder daſs wenigstens in didaktischer Hinsicht keine besondere Methode zu befolgen sei (Dg, Et, Rt). Ein Referent spricht sich für eine Methode aus, wie sie Ploetz für das Französische in seinen bekannten Büchern befolgt (Dl Referent), aber entschieden dagegen erklären sich nicht wenige (H, KS, SN, V, W). Auch die Perthesschen Vorschläge werden hier und da gebilligt, ja in Folge mit dieser Methode gemachter Erfahrungen dringend empfohlen (B), von andern, wenn auch ohne weiteres Eingehen und meist nur mit Hinweis auf die letzte westfälische Direktorenkonferenz, verworfen. Daſs vieles im grammatischen Unterricht zu übergehen und erst gelegentllich der Lektüre zu besprechen sei, wird behauptet (E), aber auch ernstlich bestritten. Ein Referent glaubt eine von der gymnasialen ganz verschiedene Methode, die naturwissenschaftliche, empfehlen zu müssen (D); dagegen macht der Referent einer anderen Anstalt (N) folgendes geltend: „In der Unterrichts- und Prüfungsordnung heiſst es in Bezug auf die Lehrmethode an Realschulen, es sei zu erwarten, daſs sich dabei der induktive Charakter des Realschulunterrichts mehr und mehr geltend machen werde, zumal ja der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen der naturgemäſse für den jugendlichen Geist sei. Wenn, so bemerkt sehr treffend der Referent, dieser Weg der naturgemäſse ist, so muſs ihn auch der gymnasiale grammatische Unterricht einschlagen." Noch steht mit der Frage nach der Methode in Zusammenhang die andere nach den zu verwendenden Lehrbüchern. Auch hier sind die Gegensätze nicht gering. Anknüpfend an die Äuſserung der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung, daſs die für Gymnasien bestimmten Lehrbücher nicht ohne weiteres auch für die Realschulen verwendbar seien, fordern mehre Referenten besondere Lehrbücher für die Realschule (A, Dr, E), dagegen sprechen andere sich entschieden gegen besondre Realschulgrammatiken aus, die bei der Lektüre den Schüler oft im Stiche lieſsen (z. B. Korreferent B). Andere (z. B. Konferenz B) sind wenigstens gegen alle Bücher, die eine besondere Methode für Realschulen fordern. Manche sind dafür, daſs für die unteren Klassen Bücher eingeführt werden, die das grammatische Pensum samt dem Übungsstoff enthalten (B, K), andre sind dagegen (Korreferent B, KS) und fordern die Grammatik in den Händen der Schüler von VI an. Eine Anstalt macht Front gegen die Bücher mit zusammenhangslosen Sätzen (L). Vielfach werden an den Gymnasien vielverbreitete Bücher vorgeschlagen. So besonders die kleinen Grammatiken von F. Schulz, Siberti-

Meiring, dann Ellendt-Seyffert, die Übungsbücher von Ostermann, Spiefs, Schönborn, das Vokabular von Wiggert u. a. Auch die Frommsche Grammatik nebst Übungsbüchern, die an sinnlosen abgerissenen Sätzen das möglichste leisten, finden noch Fürsprecher.

Es würde weit über die mir gesteckten Grenzen hinausgehen, wenn ich alle Einzelvorschläge prüfen, hier meine gegenteilige Ansicht, da meine Zustimmung motivieren wollte. Ich halte es auch hier für das Förderlichste, eine prinzipielle Stellung zu gewinnen, von der aus die Einzelfragen sich von selbst beantworten. Meine Aufgabe ist ja, die aus der Sachlage sich ergebenden Unterschiede vom Gymnasialunterricht zu zeichnen und ich habe daher zuerst zu fragen:

Welche Methode befolgt denn das Gymnasium?

Das Gymnasium giebt seinen Schülern schon auf der untersten Stufe die Grammatik in die Hand, entweder eine solche, die den Schüler durch die ganze Anstalt begleiten soll, z. B. Ellendt-Seyffert, Lattmann-Müller u. s. w., oder eine minder umfangreiche, die in den Oberklassen durch eine ausführlichere Bearbeitung desselben Verfassers ersetzt wird (z. B. F. Schulz). Die Formenlehre wird in VI, V in ziemlicher Vollständigkeit gelehrt und in den zahlreichen Stunden so eingeübt, dafs sie, die allernotwendigste Grundlage weiteren, sicheren Fortschreitens, beim Übergang nach IV wirklich zum Eigentum der Schüler geworden sein mufs. Nunmehr beginnt die Syntax, welcher die VI durch die Analyse des einfachen Satzes und seiner Teile, die V durch Unterweisung in einigen von der deutschen Sprache wesentlich abweichenden Konstruktionen (*Accus. cum inf, abl. abs.* u. s. w.) vorgearbeitet hat, so zu sagen in konzentrischen Kreisen: IV *synt. congr.* und Kasuslehre, III B *Tempus* und *Moduslehre.*

In III A und II B folgt die Wiederholung und Erörterung des Gelernten, Einübung auch der schwierigeren Partieen bis zur Sicherheit in der gesamten Elementargrammatik. Den Klassen II A, I B, I A endlich bleibt die Aufgabe, den gesammelten Lehrstoff in Verbindung mit der Stilistik nach allen Seiten hin zu erläutern, zu erweitern, zu vertiefen, vor allem, an ihm den systematischen Aufbau der Sprache darzuthun, zu zeigen, dafs ein strenges Gesetz logischer Entwickelung und Notwendigkeit in der Sprache waltet. Ich verweise hier auf die trefflichen allgemeinen Erörterungen, welche F. Schulz in seiner gröfseren Grammatik den einzelnen Abschnitten der Syntax voranzuschicken pflegt und die dem Lehrer vortreffliche Winke für die Behandlung der Grammatik in den Oberklassen geben.

Ich wüfste keinen Grund anzuführen, warum die Realschule von dieser Methode abgehen sollte, bin vielmehr ganz einverstanden mit dem Referenten von Neuwied, dafs, wenn dieser Methode, die allerdings eine synthetische ist, eine andere als die naturgemäfsere vorzuziehen wäre, diese

letztere zu allererst auf den Gymnasien eingeführt werden müfste. Ich bestreite es aber geradezu, dafs die induktive Methode, welche für den naturwissenschaftlichen Unterricht die allein naturgemäfse und berechtigte ist, es auch für den Sprachunterricht sei. Die induktive Methode ist strikt befolgt in Lehrmitteln, wie sie Toussaint-Langenscheidt, Boltz u. A. für die neueren Sprachen und zwar nicht für Schüler, sondern für Erwachsene, die sich der Sprache baldmöglichst zu praktischen Zwecken bemächtigen wollen, verfafst haben. Aber auch in diesen Büchern verhilft der systematische Ausbau der Grammatik sich immer sehr bald zu seinem Rechte. Sobald etliche Erscheinungreihen gelegentlich vorgekommen sind, werden sie oft unter Hinzufügung der noch fehlenden Formen zu Tabellen, Regeln u. s. w. zusammengestellt, und der weitere Unterricht knüpft stetig an diese einmal gelernten Übersichten an und erweitert sie allmählich zu einer systematischen Grammatik, deren vollständige Aufstellung in solchen Büchern den Schlufs zu machen pflegt. Die Ploetzsche Methode ist keine induktive, sondern nur eine mundgerechte Zuschneiderei des Systems behufs leichterer und bequemerer Einprägung, vor allem auf ungeschickte und unerfahrene, darum auch durch die trostloseste Langeweile nicht gelangweilte Lehrer berechnet. Es liegt doch wahrlich auf der Hand, dafs Naturerscheinungen und sprachliche Erscheinungen sehr verschiedener Art sind, so weit sie für den Unterricht in Betracht kommen. Aus einem Experiment läfst sich wohl zuweilen ein Naturgesetz ableiten und dem Zögling so zu eigen machen, dafs er in jeder später ihm begegnenden Erscheinung derselben Art auch das Walten desselben Gesetzes erkennt. In der Sprache ist das durchaus anders. Ein Beispiel genügt keineswegs, um ein für allemal die Regel daran klar zu legen. Es lassen sich leicht 100 andere Beispiele anführen, in denen der Schüler erst mit Mühe und nach reiflichem Überlegen das Walten des sprachlichen Gesetzes wahrnehmen wird. Ich brauche für solche, die in den mittleren und oberen Gymnasialklassen den lateinischen Unterricht erteilt haben, nur an die schwierigeren Partieen der Moduslehre, der Lehre von der *consecutio temporum*, der hypothetischen Perioden in der Abhängigkeit u. s. w. zu erinnern. Wie oft halten selbst die Erklärer der Autoren eine eingehende grammatische Erörterung für angezeigt, um die Subsummierung eines konkreten Falles unter eine bestimmte, dem Schüler bekannte grammatische Regel zu rechtfertigen. So vielgelenkig und vielgewandt der Geist des Menschen ist, so vielgestaltig und vielgewandt ist seine Sprache. Im Sprachunterricht gilt es gerade, den Weg einzuschlagen, dafs man zuerst das allgemeine Gesetz gebe, es an einem einfach liegenden konkreten Falle zur Erkenntnis bringe und nun den Schüler durch zahlreiche und unermüdlich immer und immer wieder ihm nahe gebrachte Fälle zwinge, im Einzelfall, auch wenn er noch

so abweichend erscheint, das allgemeine Gesetz wieder zu finden. Nicht also mit der naturwissenschaftlichen, sondern weit eher mit der mathematischen Methode hat die Methode der wissenschaftlichen Spracherlernung Ähnlichkeit; der Mathematik steht sie nahe, die bekanntlich allgemein giltige Gesetze über Gröfsen und Verhältnisse aufstellt, die in der wirklichen Körperwelt sich gar nicht vorfinden und die gelehrt wird in der Voraussetzung, dafs es dem Jünglinge gelingen werde, den konkreten Fall unter das allgemein giltige Gesetz zu subsummieren. Das ist auch die naturgemäfse Methode für jeden wissenschaftlichen Sprachunterricht, die auf den Realschulen nicht blofs für den lateinischen Unterricht, sondern auch für die neuern Sprachen Anwendung finden sollte und schon lange allgemein gefunden hätte, wenn nicht hier und da immer wieder die Absicht, zu irgend welcher praktischen Fertigkeit auf Kosten der wissenschaftlichen Erziehung auszubilden, störend dazwischen träte.

Es ergiebt sich aus dem Gesagten von selbst, dafs damit die Mitteilung der einen Hälfte der grammatischen Regeln „gelegentlich der Lektüre" ein für alle Male verurteilt ist. Dafs gerade dies letztere zu der oft trostlosen Unwissenheit und dem oft kaum glaublichen Ungeschick der Realschüler beim Übersetzen aus dem Lateinischen beigetragen hat und beiträgt, weifs ich nicht blofs aus der Theorie, sondern aus der Erfahrung an zwei Realschulen.

Also, so wird man mich auch hier wieder fragen, gar kein Unterschied vom Gymnasium? Und wieder antworte ich: Gewifs einer und zwar ein recht bedeutender, und zwar behaupte ich:

> Die Realschule bedarf (mindestens für ihre Oberstufe) einer anderen Grammatik als das Gymnasium, nämlich einer solchen, welche den Schülern einen Einblick in den streng logischen Aufbau der Sprache durch Darlegung ihres grammatischen Systems von vornherein gewährt.

Darum ist die Stilistik auszuschliefsen. Eine solche Grammatik ist nicht etwa eine besondere Realschulgrammatik, vielmehr hindert nichts, sie auch auf dem Gymnasium zu Grunde zu legen. Aber dem Gymnasium ist sie bei der Fülle von Zeit und Kraft, welche auch in den obersten Klassen dem Latein gewidmet werden kann, keine absolute Notwendigkeit, während auf der Realschule ohne sie gar nicht fertig zu werden ist.

Doch ich sehe mich genötigt, um diesen Punkt klar zu legen, auf die noch heut meist übliche Gestaltung der Grammatik einzugehen. Ich komme damit freilich auf ein Gebiet, das gerade auch für die Gymnasien im Flusse begriffen ist, aber im allgemeinen treffen meine Auseinander-

setzungen auch da noch zu, wo man sich schon einigermaſsen vom Alten emanzipiert hat.

Auf die Geschichte der noch heut meist üblichen Gestaltung der lateinischen Syntax einzugehen, fehlt mir an dieser Stelle der Raum. Doch das darf ich wohl ohne auf Widerspruch zu stoſsen behaupten, daſs diese Gestaltung von den älteren Grammatikern durch unsicheres Zutappen begründet ist und ohne wesentliche Änderungen und Besserungen sich von Geschlecht zu Geschlecht vererbt hat. Wie man in der Formenlehre die Deklinationen und dann die Konjugationen behandelte, so in der Syntax zuerst die Verhältnisse des Substantivs im Satze, angereiht an die so bequem sich bietenden Kasus, dann die Verhältnisse des Verbums, angeschlossen an die Modus- und Tempusformen. Vorn flickte man dann die *syntaxis convenientiae* an, schob überall Anhänge und ähnliches ein und schuf endlich zum Schluſs eine sogenannte *syntaxis ornata*, die ein buntes Gewimmel grammatischer und stilistischer Regelmassen enthielt. Reformversuche sind gemacht und die neueren Arbeiten zeigen zum Teil eine Anordnung, bei der wenigstens eine leidliche Inhaltsübersicht möglich ist. Ja, hier und da ist auch das Wesen des Satzes als solchen schon als Einteilungsprinzip wirksam geworden (z. B. in der Müller-Lattmannschen Grammatik), aber von einer durchgehenden Revision haben fast Alle sich abschrecken lassen und was noch heut möglich ist, mag ein Blick in das sonst so treffliche und mit Recht weit verbreitete Ellendt-Seyffertsche Lehrbuch zeigen (ich benutze die 19. Auflage).

Die Syntax beginnt A. mit der *syntaxis convenientiae.* Der erste Abschnitt behandelt Subjekt und Prädikat und setzt die Verhältnisse des einfachen Satzes voraus, der zweite Attribut und Apposition. Im dritten wird von der Übereinstimmung des Pronomen gehandelt, also werden ohne weiteres Verhältnisse des zusammengesetzten Satzes berührt. Nun folgt Teil B. Vom Gebrauche der Kasus (Gen., Akk., Dat., Abl.). Jetzt hört aller Zusammenhang auf. In einem Anhange sind die Regeln über die Präpositionen, die Orts-, Raum-, Zeitbestimmungen untergebracht. In andern Grammatiken sind diese Regeln fast ausnahmslos der Kasuslehre eingefügt. Daſs sie da herausgenommen und zusammengestellt sind, ist richtig und ein Schritt zum Besseren. Aber genau betrachtet gehören die übrigen Regeln der „Kasuslehre“ ebensowenig zusammen. In einem weiteren Teile, der weder als Anhang bezeichnet, noch durch einen Buchstaben (es müſste C sein, der aber überhaupt nicht mehr folgt) bezeichnet ist, erhalten wir die Regeln über die Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Substantiva, Adjektiva, Pronomina. Es sind zum Teil ganz unentbehrliche grammatische Regeln, zum groſsen Teil stilistische Anweisungen aus der alten *syntaxis ornata.* Auch jetzt folgt noch immer nicht das erwartete C, sondern eine

grofs und fett gedruckte Überschrift „Vom Verbum“ gilt für alles noch folgende bis auf den letzten Abschnitt, in dem endlich die koordinierenden Konjunktionen behandelt werden, so dafs man zum Schlufs auch mit beigeordneten Sätzen umgehen lernt, nachdem man über die unterzuordnenden hübsch eingehend belehrt ist. Die Lehre vom Verbum ist folgendermafsen eingeteilt: I. Bedeutung der Tempora. II. Gebrauch derselben in Nebensätzen, A. in indikativischen, B. in konjunktivischen. III. Modi. Indikativ, Konjunktiv (Bezeichnung durch Zahlen nicht vorhanden). Unter Konjunktiv: A. der unabhängige Konjunktiv, B. der abhängige Konjunktiv. Dazwischen finden sich freilich bei den Regeln über den Gebrauch von *cum*, den Kausal-, Konditional-, Konzessiv-, Komparativ-, Relativsätzen so reichlich Regeln über den Gebrauch des Indikativ, der vorher mit 1½ Seiten erledigt schien, vor, dafs die Überschrift „Konjunktiv“ wenig passen will. Am Schlufs folgt ein Abschnitt: Konjunktiv abhängig von Fragewörtern: 9 Zeilen mit der Schlufsbemerkung: „Das Nähere siehe unter Fragesätze § 304—308.“ Diese also sind wiederum ausgeschieden und nach Infinitiv und Imperativ in einem „Anhange“ behandelt, wie es scheint, weil man alles wissenswerte in Einem Abschnitt zusammenstellen wollte. Leider aber ist auch das Ziel wieder nicht erreicht, denn da auch die *oratio obliqua* statt beim Infinitiv in einem zweiten „Anhange“ hinter den Fragesätzen behandelt ist, so haben diese doch noch einmal herhalten müssen (§ 312). In zwei weiteren „Anhängen“ folgen die Lehren vom Gebrauch der *pronomina reflexiva* und *reciproca*, die von den sonstigen Regeln über die *pronomina* durch eine weite Kluft geschieden sind. Nun endlich erhalten wir die Regeln über Participium, Gerundium, Supinum. Endlich macht der schon oben erwähnte Abschnitt von den koordinierenden Konjunktionen den Schlufs.

Eine Inhaltsübersicht, welche den Neuling in dem Lehrbuche orientieren könnte, ist nicht beigegeben. Es würde auch schwer sein, eine solche anzufertigen, da nach der besprochenen Übersicht man die Anordnung nur als die absolute Systemlosigkeit bezeichnen kann.

Wo liegt der Mangel? Darin, dafs der Anordnung der Syntax nicht die Einteilung nach Satzarten und Satzteilen, sondern die nach den Redeteilen zu Grunde gelegt ist. In der ganzen Syntax findet sich keine Erklärung der verschiedenen Satzarten, keine Erklärung und übersichtliche Zusammenstellung der Satzteile, alles mufs erst aus der nach den Redeteilen geordneten Regelmasse zusammengesucht werden. Wo Erklärungen gegeben sind, haben sie ihre Stelle durch Zufall erhalten, die zu derselben Erscheinung gehörigen Regeln finden sich weithin zerstreut. Aber alles das ist für den Gymnasialunterricht kein Schade, vielleicht in gewisser Hinsicht ein Vorteil. Referent hat

selbst mehre Jahre in den obersten Gymnasialklassen den lateinischen Unterricht erteilt und zwar mit der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Wenn es erreicht war, dafs die Schüler ihre Grammatik fest im Gedächtnis hatten, so war das dann die fruchtbarste, den Schülern interessanteste und sie am meisten übende Art der Repetition, die Syntax nunmehr nach anderen Gesichtspunkten von den Schülern selbst ordnen und sie so durcharbeiten zu lassen. Die Schüler selbst stellten nunmehr sämtliche Regeln zusammen, welche z. B. auf die adverbialen Bestimmungen Bezug hatten und die aus der Kasuslehre, der Lehre von den Präpositionen, den Participialkonstruktionen etc. zu sammeln waren. Freilich bei 10 und 8 Unterrichtsstunden, von denen 4 der Grammatik zu Gute kommen, hatten wir auch die Zeit dazu. Auf der Realschule ist das, auch bei 6 Stunden, unmöglich. Soll die lateinische Grammatik, wie das die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung fordert, für eine wissenschaftliche Spracherlernung die notwendige Grundlage geben und als ein an sich logisches Bildungsmittel wirken, so mufs auch die Syntax so abgefafst sein, dafs bei der beschränkten Zeit, welche dem Latein gewidmet werden kann, ein Einblick in den logischen Aufbau der Sprache den Schülern gewährt werde.

Ich möchte darum auf eine Grammatik aufmerksam machen, welche den energischen Versuch gemacht hat, dies Problem zu lösen: Dr. A. Schröer, Schulgrammatik der lateinischen Sprache. Stendal, Franzen und Grofse 1876. Ich fühle mich um so mehr dazu veranlafst, als in nicht wenigen Referaten der Wunsch nach einer dem Zwecke der Realschule besonders entsprechenden Grammatik geäufsert, dabei aber bemerkt ist, dafs es eine solche bisher nicht gebe. Die genannte scheint also noch sehr wenig gekannt zu sein. Zieht man in Betracht, dafs der Versuch der erste einer konsequenten Durchführung ist, so mufs er als ein über alle Erwartung gelungener schon jetzt bezeichnet werden. Ich lasse zunächst dem Verfasser das Wort. Derselbe spricht sich in der Vorrede Seite III über seine Ansichten und Ziele folgendermafsen aus: „Wie in den unteren Klassen wohl verfehlte Methode die Lust am lateinischen Unterricht erstickt, so ist in den mittleren und oberen Klassen die unzulängliche Gestaltung des grammatischen Lehrstoffs nicht imstande, sie wieder zu wecken. Während unten zuviel verlangt wurde, wird oben zu wenig geboten. Der Schüler hat allmählich mit dem Verstande arbeiten gelernt, er freut sich dieser Arbeit und verlangt, dafs aller Lernstoff durch das Medium des Verstandes ihm zugeführt werde .... Auch für die Sprachgesetze sucht der Schüler Klarheit, aber er findet sie nicht. Keine lateinische Schulgrammatik bietet eine logisch richtige Anordnung, ja nur eine übersichtliche Zusammenstellung der

syntaktischen Einzelheiten. Während es doch zur Erzielung von Klarheit durchaus notwendig ist, bei Darstellung der Mittel des Gedankenausdrucks von der sprachlichen Form des Gedankens, dem Satze, auszugehen, nach dem Verhältnis der Begriffe und weiterhin der Gedanken zu einander das gesamte Material zu ordnen, nehmen die Grammatiken hierzu höchstens einen matten Anlauf, um sich sodann gleich wieder in zusammenhanglose Partien, ja zum Teil in ungeordnete Regelhaufen aufzulösen; und je skizzenhafter die Darstellung ist, um so deutlicher tritt die Planlosigkeit hervor; statt eines Gerippes erblicken wir eine unverständliche Knochenverbindung. Wie die Konstruktion einer komplizierten Maschine nicht begriffen wird durch Einzelbetrachtung der auseinandergeschraubten Teile, sondern erst durch Beobachtung des arbeitenden Gesamtwerkes, so genügt auch zum Verständnis des Sprachbaues nicht eine mehr oder weniger zusammenhanglose Betrachtnng der einzelnen syntaktischen Erscheinungen; vielmehr mufs der Organismus der Sprache erkannt werden. Bei Erklärung einer Maschine geht man vom Zwecke derselben aus und stellt sie zunächst in ihrer elementarsten Form dar, etwa als einfachen Hebel, spricht dann von den allmählich gemachten Verbesserungen und bringt so, indem man gewissermafsen die Geschichte der Vervollkommnung Schritt für Schritt verfolgt, endlich das vorliegende Kunstwerk zu vollem Verständnis. Ganz ähnlich ist bei Einführung in die Geheimnisse des Sprachbaues zu verfahren. Man beginne mit Vorführung des elementarsten Gedankens, zu dessen Ausdruck nur Subjekt und Prädikat nötig ist. An zweiter Stelle müssen die denkbaren Erweiterungen jenes elementaren Gedankens und als Ausdrucksformen derselben die verschiedenen Prädikatsbestimmungen durchgenommen werden. Hieran erst kann sich die Lehre vom Attribut (aufgenommenen Prädikat) schliefsen. Auf der dritten Stufe ist zu zeigen, wie sich die einzelnen Prädikatsbestimmungen und das Attribut in Form von Nebensätzen ausdrücken lassen. Nachdem so der einzelne Gedanke betrachtet ist, wie er sich allmählich erweitert, wird an letzter Stelle die sprachliche Verbindung mehrer selbständiger Gedanken, die Periode, Betrachtung finden. Es leuchtet ein, dafs diese Darstellung der Syntax erst für die oberen Klassen geeignet ist; aber hier ist sie ebenso interessant wie instruktiv. Es ist keineswegs nötig, dafs die Syntax sämtlicher zu lernenden Sprachen in dieser Weise betrieben wird; ist an einer Sprache das Auge geöffnet, so schliefst es sich nicht wieder bei der Erlernung und dem Gebrauche der übrigen."

Der Zweck dieses Referats gestattet nicht, eingehend den Aufbau der Syntax des Schröerschen Lehrbuchs zu erörtern. Nur im allgemeinen

mag derselbe angedeutet sein (ich lasse die Unterabschnitte fort): Der einfache Satz. I. Von den Gliedern des einfachen Satzes. A. Subjekt und Prädikat. B. Die Prädikatsbestimmungen. 1. Die sinnlichen Prädikatsbestimmungen (Raum- und Zeitangaben). a) Raumbestimmungen, b) Zeitbestimmungen. 2. Die Prädikatsbestimmungen, welche geistige Beziehungen ausdrücken. a) Das Objekt, b) die causale Prädikatsbestimmung, c) die modale Prädikatsbestimmung. C. Die Substantivbestimmung oder das Attribut. II. Von den Arten des einfachen Satzes. A. Die Erkenntnisäufserung, B. die Willensäufserung. — Der mehrfache Satz. A. die Subordination. 1. Der Relativsatz, 2. der abhängige Fragesatz, 3. der konjunktionale Nebensatz. a) Umschreibung des Objekts (Final-, Konsekutivsatz). b) Umschreibung der kausalen Prädikatsbestimmung (Kausal-, Konditional-, Koncessivsatz). c) Umschreibung der modalen Prädikatsbestimmung. d) Umschreibung einer Zeitbestimmung. B. Die Koordination. C. Verschiedenheit des Satz- und Periodenbaues der deutschen und lateinischen Sprache.

Es mufs also im Unterschied vom Gymnasium, schon um der geringeren Stundenzahl willen, auf der Realschule die Grammatik von vornherein (nicht blofs für die Oberstufe, wie Schröer will), so eingerichtet sein, dafs sie einen Einblick in den logischen Aufbau der Sprache gewährt, während der Gymnasiast bei der reichlich ihm zugemessenen Zeit die Einsicht in diesen Aufbau beim Unterricht in den obersten Klassen selbst sich unter Anleitung des Lehrers erarbeiten mag.

Im übrigen trete ich dafür ein, dafs die Grammatik auch auf der Realschule dreimal in Behandlung komme: VI, V Formenlehre. IV, III Syntax zum ersten Mal, II B und II A zum zweiten Mal. I B I A zum dritten Male. Wer das Buch von Schröer, das die Stilistik ausschliefst und durch vortreffliche systematische Anordnung den Unterricht sehr wesentlich erleichtert und fördert, so dafs weit weniger Zeit für denselben erforderlich ist, einmal darauf hin durchprüft, wird erkennen, dafs die geforderte dreimalige Durchnahme sehr wohl möglich ist. In IV wären der Grammatik wöchentlich 4, in III 3, in II und I 2 Stunden zu widmen.

Die Grammatik ist schon den Sextanern in die Hand zu geben und darum jedes Übungsbuch zu verwerfen, das die Grammatik entbehrlich machen will. Die meisten Bücher enthalten noch immer die berüchtigten zusammenhangslosen, oft nichtssagenden, ja albernen Sätze. Doch ist die Frage wegen dieser Bücher keine die Realschule allein betreffende. Nur hinweisen möchte ich darauf, dafs die von Professor Meurer am Gymnasium in Weimar zunächst für VI, V herausgegebenen Übungsbücher, welche nur zusammenhängende Stücke enthalten, für beide Anstalten gleich brauchbar sind.

IX.

Die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische. „Legt man mit Recht schon einen grofsen Wert auf sprachvergleichende Etymologie, welche doch nur den Leib des Wortes ins Auge fafst, und auf vergleichende Syntax, welche nur die Beziehungen und Fügungen der Worte betrachtet, so mufs man wahrlich die Forschung für wissenschaftlich berechtigt anerkennen, welche so zu sagen, die Seele der Sprache zum Gegenstande macht, welche in ihren Bereich alle die Kräfte zieht, durch welche die Gestaltung und Verkörperung der Gedanken in den beiden zu vergleichenden Sprachen bewerkstelligt wird. Es wird hier nicht blofs Laut mit Laut, Rektion mit Rektion, sondern Anschauung mit Anschauung, Denkform mit Denkform, Bild mit Bild, Organismus mit Organismus verglichen. Es ringen mit einander zwei Sprachen; jede mifst in diesem Ringen ihre Kraft an der Gegnerin und durch die Forderungen, welche von dieser gestellt werden, kommen ihr die Mittel, über welche sie selbst verfügt, immer vollständiger zur Kenntnis. Und zwar kommt das Mafs dieser Mittel nur dann erst an den Tag, wenn sich heterogene Sprachen messen, nicht eine reiche mit einer reichen, nicht eine moderne mit einer modernen; denn beide tauschen und vergleichen sich zu leicht. Somit ist zum fruchtbaren Kampfe mit dem Deutschen keine Sprache geeigneter als die lateinische; keine verhilft durch die Anstrengungen, welche sie machen mufs, um dem Deutschen zu genügen, anschaulicher zur Einsicht in die Schätze der Gegnerin; in keiner trägt der Kampf die eigenen Kräfte mehr an das Tageslicht. Der Deutsche verzichte auf das Lateinschreiben und er verzichtet zugleich auf ein aus dem Gegensatz zu gewinnendes Wissen von dem, was seine Sprache so reich macht und auf eine stets sich mehrende Erkenntnis der im Lateinischen verfügbaren Kräfte. Man wende nicht ein, dafs zur Gewinnung solcher Einsicht das Übersetzen in die Muttersprache zureichend sei. Hier werden wir nur veranlafst, den Leistungen einer armen Sprache mit den Mitteln einer reichen zu entsprechen; wir sind nur genötigt, in unserem eigenen Besitztum recht zu Hause zu sein. Aber wir lernen die Kräfte nicht oder nur mangelhaft kennen, durch welche die lateinische Armut es mit dem deutschen Reichtum aufnimmt...... Von diesem (Gesichtspunkt) aus erachten wir die stilistischen Bemühungen für unangreifbar, so sehr wir auch zugestehen, dafs Lateinschreiben nicht mehr Zweck für sich ist.“

Diese klassischen Worte aus Nägelsbachs Stilistik scheinen mir noch heut unanfechtbare Geltung zu haben für alle Lehranstalten, die Latein zu wissenschaftlichen Zwecken treiben, nicht blofs ein notdürftiges Abrichten in mäfsiger Halbkenntnis wollen, die zum Entziffern einiger Fremdwörter und zum stümperhaften Herausbuchstabieren einiger leichten

Sentenzen allenfalls befähigen mag — für alle Lehranstalten, die Vorbereitung für höhere wissenschaftliche Ausbildung wollen, sie mögen nun Gymnasien, Akademieen, Lyceen, Realgymnasien, Realschulen oder sonstwie sich nennen. Von diesem Standpunkte aus habe ich schon im vorigen Abschnitt die Anschauung zurückgewiesen, als hätten die stilistischen Übungen auf der Realschule lediglich der Einübung der Grammatik zu dienen, habe geltend gemacht, daſs für die stilistischen Übungen auch Stilistik, am besten nach einem kurzgefaſsten Lehrbuch, getrieben werden müsse. Auch für die Realschule gilt, was vom Gymnasium gefordert ist: das Latein, welches man dem Schüler auf der untersten Klasse bietet, muſs das reinste, das beste Latein sein. Oder darf man beim Anfange des Gesangunterrichts c für d singen? *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu.*

Darf man das Falsche dulden in Hoffnung, daſs es einmal von selbst verschwinden werde oder daſs ein anderer es schon mit beseitigen könne? Darf man im Elementarunterricht, so lange es bloſs Einübung dieser oder jener Regel zu gelten scheiht, in Ausdruck und Wortstellung Pfuscherei gestatten?

Ich verweise hier nochmals auf Rothfuchs Marburger Programm von 1875. In demselben sind Extemporalien aus VI, V, IV, III des Gymnasiums in der Form mitgeteilt, wie sie wohl von Lehrern, die nur die grammatische Regel einüben wollen, für fehlerlos erklärt werden möchten und dann in der Korrektur die zahllosen Schnitzer nachgewiesen, welche durch fortwährende Duldung dem Schüler ein Latein angewöhnen, das keine Stilübung der oberen Klassen mehr auszutreiben vermag. Darum muſs die Stillehre von unten auf mit der Grammatik Hand in Hand gehen auf Gymnasien wie auf Realschulen. Von einem Unterschiede beider kann nur hinsichtlich des Umfangs und Endzieles die Rede sein. Wenn die Realschule nicht von unten auf und soweit sie Latein lehrt, auf korrektes und reines Latein in den Übersetzungsübungen hält, wenn das nicht ein absolut notwendiges Unterrichtsmoment ist, so ist der ganze Unterricht lediglich Zeitvergeudung.

Das Gymnasium muſs diesen Unterricht soweit führen, daſs eine freie Handhabung der Sprache auch ohne Vorlegung eines deutschen Textes ermöglicht wird. Darum muſs es auch einen reichen Sprachschatz (Vokabeln, Latinismen) und zwar nicht bloſs für die historische, sondern auch, wenn auch in beschränkterem Umfange, für die betrachtende, erörternde Stilgattung seinen Zöglingen schaffen.

Die Realschule dagegen will die stilistischen Übungen, abgesehen von der Notwendigkeit die Grammatik zu üben, wesentlich zu dem Zwecke, eine wirklich einsichtige, verständnisvolle Lektüre auch der schwierigeren Schriftsteller zu ermöglichen, die gar nicht denkbar ist, ohne daſs jenes

Ringen der beiden Sprachen stattgefunden hat, in dem sie, wie Nägelsbach so treffend sagt, erst ihre Seelen mit einander austauschen. Da nun die betrachtende (philosophische) Lektüre auf den Realschulen wesentlich den neueren Sprachen zufällt, so kann sie sich damit begnügen, die historische Stilgattung zu üben und sie hat diese Übungen so weit fortzusetzen, daſs originale deutsche historische Texte von nicht allzu groſser Schwierigkeit ins Lateinische übertragen werden können. Soll ich also ein praktisches Ziel aufstellen, so sage ich:

> Der Realschulabiturient muſs bei der Reifeprüfung das Exercitium des Gymnasialabiturienten, das einen historischen Stoff behandelt, mit derselben Fertigkeit und Sicherheit zu schreiben vermögen.

Noch zwei Fragen hängen hiermit zusammen:

1. Die Beschaffung des für solche Übungen notwendigen Wortschatzes. Mehre Anstalten (D, E) sprechen sich gegen das Vokabellernen und Vokabularien aus, andre sind dafür (Dr, R). Die ersteren wollen meist die nötigen Vokabeln den Übungsbüchern für VI—IV angehängt wissen. Alle sind darüber einig, daſs dieser Wortschatz nach der später folgenden Lektüre in den Oberklassen bemessen werde. Ich glaube nun, daſs der für die Lektüre nötige Wortschatz durch systematisches Vokabellernen nicht im entferntesten an irgend einer Anstalt gewonnen wird noch gewonnen werden kann, daſs vielmehr die schriftlichen Übungen für das Vokabellernen bestimmend sein müssen. Ich bin daher mit denen in Übereinstimmung, die den systematisch zu erlernenden Wortschatz vorwiegend auf den Wortvorrat der historischen Stilgattung eingeschränkt haben wollen. Ein Vokabular, besser nach Materien als nach etymologischen Gesichtspunkten geordnet, glaube ich für die Klassen VI — IV allen Anstalten ohne Ausnahme empfehlen zu müssen.

2. Mit Nachdruck wird vielfach geltend gemacht, (D, Rt, S, T, V) daſs die Stilübungen auch in I fortzusetzen seien. Auch Schrader hat in der Pädagogik dafür sich erklärt. „Extemporalien und Exercitien sind auf allen Klassenstufen, auch auf der höchsten, I, beizubehalten. Gerade in den oberen Klassen, wo bei der geringen Stundenzahl die Grammatik zurücktritt, sind sie zur Festhaltung des grammatischen Wissens und angemessenen Erweiterung desselben ganz unentbehrlich“ sagt der Referent von S. Ohne sie wird die Lektüre oberflächlich und artet zur bloſsen Raterei aus. Denn soll, so möchte ich sagen, der Gymnasiast die Grammatik und Stilistik in solchem Umfange beherrschen, daſs ihm beim Überschauen einer deutschen Periode nicht zweifelhaft ist, unter welche Regeln er die vorliegenden Specialfälle zu subsummieren habe, um an die

Stelle echt deutschen Ausdrucks echt lateinischen zu setzen, so mufs der Realschüler Grammatik und Stilistik so weit beherrschen, dafs ihm dieselbe Operation beim Überschauen einer lateinischen Periode aus einem der seine Lektüre bildenden Schriftsteller eben so gut gelingt, damit er an Stelle des echt lateinischen Ausdrucks echt deutschen setzen kann. Das ist für beide nicht ohne gründliches, sicheres, stets präsentes Wissen des dazu notwendigen grammatischen und stilistischen Lehrstoffs möglich. Und dies wiederum kann nur erzielt und bewahrt werden, wenn die Übung, an Stelle echt deutschen Ausdrucks echt lateinischen zu finden, nicht unterbrochen wird. Eine selbstverständliche Folge würde sein,

> dafs künftig die Versetzungsarbeit von IIA nach I in Fortfall käme und dafür ein lateinisches Extemporale bei der Reifeprüfung an Stelle der bisher üblichen englischen Arbeit träte.

X.

Lektüre. Die Lektüre soll dem Zögling eine **Anschauung** römischen Geistes und Lebens verschaffen. Dafs das bei dem jetzigen Umfange derselben und der beschränkten Stundenzahl und, füge ich hinzu, der für eine gründliche, fruchtbringende Lektüre ungenügenden grammatischen Ausbildung, nicht erreichbar ist, wird von allen Referenten, die auf diesen Punkt eingehen, zugestanden. Einige setzen darum das Mafs der Lektüre auf den Umfang herab, den Wiese bei den Verhandlungen der Oktober-Konferenz 1873 für die Zukunft in Aussicht genommen wissen wollte: Verständnis des Caesar und leichter Stellen des Ovid. Ganz abgesehen davon, dafs damit der Boden der Unterrichts- und Prüfungsordnung gänzlich verlassen und die Realschule I. O. (zumal nach jenen Vorschlägen auch das Englische im Fall der Beibehaltung des Latein fortgefallen sein würde) in ihrer bisherigen Form ganz aufgegeben sein würde, erscheint es überhaupt fraglich, ob ein so bescheiden bemessenes Ziel überhaupt noch als etwas erstrebenswertes gelten könne, ob dann nicht die im Verhältnis zum Resultat überreiche Stundenzahl besser für Französisch, Englisch und Mathematik zu verwerten wäre. Darum hält auch die Mehrzahl der Referenten den Kreis von Autoren fest, den die Unterrichts- und Prüfungsordnung fordert, doch entscheidet man sich mehrfach gegen oder für bestimmte Schriftsteller. So spricht man sich aus gegen alle Dichter (Mn, W), gegen Cicero (A, T), gegen Cornel (A, S, T), gegen Tacitus (D), speciell gegen dessen Germania (W), gegen Horaz (D), gegen Livius (Rt), — aber auch für Cicero (A Konferenz), für seine philosophischen Schriften, besonders Cato und Laelius (M, Rh, Rt, T), für Cornel bald in

einer verbesserten Gestalt (Ortmann, Lattmann), bald in seiner ursprünglichen Form (H, V), für Tacitus und besonders für die Germania (Bn, M, Rh), für Horaz (Bn, M, Rh) fast allgemein für Livius und Vergil. Auch für Chrestomathieen finden sich Stimmen (B, E, K, S, Mn, N, doch gegen die Stimme des Referenten), aber auch sehr entschiedene Gegner derselben sind vorhanden (D, M, R, N Referent, O, T).

Auch an dieser Stelle muſs ich darauf verzichten, auf alle einzelnen Vorschläge betreffs dieses oder jenes Schriftstellers einzugehen, dessen Vorzüge und Mängel, wenn man ihn als Schulschriftsteller ins Auge faſst, zu erörtern und darzuthun, wie weit derselbe überhaupt und insbesondere für die Realschule zur Lektüre sich eigne. Das Thema ist so umfassend und so wichtig, daſs es für sich von der Konferenz einmal beraten zu werden verdiente. Ich kann von einer eingehenderen Behandlung desselben um so mehr absehen, als auch die Referate bei Angabe ihrer Gründe für oder gegen einen Autor sehr kurz sind. Vielmehr beziehe ich mich auch hier auf das im allgemeinen Teil Gesagte und erinnere daran, daſs die lateinische Lektüre nicht für sich allein in Betracht gezogen werden sollte, sondern daſs sie mit der französisch-englischen zu einem Ganzen zusammen zu fassen und durch diese letztere ebenso zu ergänzen ist, wie das auf dem Gymnasium durch die griechische stattfindet. Dies und die Beschränkung hinsichtlich des Umfanges wegen der geringeren Stundenzahl und weil dem Französisch-Englischen mehr zugewiesen werden kann als auf dem Gymnasium dem Griechischen, sind die einzigen Unterschiede, welche hier Platz greifen.

Ich nun würde folgenden Plan der Lektüre empfehlen: 1. Historiker: a) Unterstufe: Cornel und zwar in seiner ursprünglichen Gestalt; b) Mittelstufe: Caesar, Livius; c) Oberstufe: Tacitus, Sallust. 2. Dichter: a) Mittelstufe: Ovid; b) Oberstufe: Horaz und zwar weniger die Oden als vielmehr die Satiren und Episteln. Vergil würde ich nur darum ausschlieſsen, weil ich ihn auch vom Gymnasium ausschlieſsen würde. 3. Rednerische und philosophische betrachtende Prosa: a) *Cicero, orr. Catt., de imperio Cn. Pompeji, pro Ligario, Phil 1.*; b) *Ciceros Laelius de amicitia, Cato de senectute.*

Auf die Klassen verteilt, ergäbe sich folgende Ordnung:

IV. *Cornel.*
IIIB. *Caes., de bello Gall.*
IIIA. „ *de bello Gall., de b. civ.*
Ovid, metam.
IIB. *Livius*
Ovid met.
IIA. *Cic. orr. Cat., de imp., pro Lig., Phil. I.*
Livius, auch Sallust Cat.

IB und IA. *Sallust, Jug.*
Tacitus.
Horaz.
Cic. Lael., Cato.

Dieser oder ein ähnlicher Kanon dürfte freilich nicht so anbefohlen werden, dafs an ihm um jeden Preis festzuhalten wäre; er dürfte nur die Geltung haben, welche die Normalpläne haben, nämlich einen Anhalt zu geben. Wird z. B. in IIA Sallusts Catilina gelesen, so wird man am besten auch Ciceros Reden gegen Catilina dazu nehmen. Wird aber Livius gewählt, so würde ich Ciceros Rede *pro imp. Cn. P.* lesen lassen, weil nichts besser einen Einblick in das parlamentarische Leben Roms und in seine Verwaltung zu verschaffen geeignet ist. Überhaupt ist von diesem Gebiet alles ängstliche Reglementieren fern zu halten. Was man mit den Schülern lesen kann, ist gar nicht immer im voraus zu bestimmen. Die Durchbildung einer bestimmten Schülergeneration, die Beanlagung der Klasse, die Lebensziele, welche die Mehrzahl der Schüler sich vorgesetzt hat, die Art des gleichzeitigen Geschichtsunterrichts und vieles andere mehr bedingt oft die weitgehendsten Unterschiede. Darum mufs dem Ermessen des Direktors und des betr. Fachlehrers anheimgegeben sein, was aus einer reichlich zugemessenen Auswahl gewählt werden soll.

Mit dem Referenten von D mufs ich mich aufs allerentschiedenste gegen die Chrestomathieen und zwar nicht blofs fürs Lateinische, sondern auch für den deutschen Unterricht und die neueren Sprachen erklären. Ich vermag, was ich dagegen zu sagen habe, nicht besser auszusprechen als mit den Worten des Referenten für D: „Referent erklärt sich vorab für einen Gegner aller Chrestomathieen. Die Schule soll die Aufmerksamkeit und das Interesse ihrer Zöglinge auf Einen Gegenstand ganz und völlig hinlenken. Durch jene Bücher wird gerade das Gegenteil erzielt. Unruhig wird von einem Autor zum andern, von einem Gebiete ins andre geeilt. Das Interesse bleibt kein nachhaltiges, es wird nur angeregt, nicht befriedigt. Dem Lehrer wird die Möglichkeit geraubt, den Stoff nach allen Seiten hin vom Schüler durchdringen zu lassen, dieser wiederum wird nie ein zusammenhängendes Bild von dem Inhalt eines Werkes geben, nie dahin gebracht werden können, ein gröfseres Ganze nach Anlage und Zusammenhang mit Leichtigkeit zu überschauen." Noch eins möchte ich hinzufügen. Die Lektüre soll ja eine Anschauung römischen Geistes und Lebens vermitteln. Es ist ein schwerwiegender Irrtum, zu meinen, dafs das durch Mitteilung einer bunten Musterkarte von allerlei lateinischen Brocken geschehe. Anschauung vom römischen Geist erhält der Schüler wesentlichst dadurch, dafs er in einen römischen Schriftsteller sich hinein liest und dessen Geist und Wesen kennen lerne und das eben

ist beim Chrestomathieenlesen unmöglich. Das ist ja aber der ungeheure Vorteil des mit so reicher Stundenzahl bedachten Gymnasialunterrichts in den alten Sprachen, dafs z. B. einem Schüler, der Herodot und Thukydides, oder Livius und Tacitus unter Leitung eines tüchtigen Lehrers gelesen hat, nie der Unterschied von naiver und pragmatischer Geschichtsschreibung definiert zu werden braucht. Er lebt von der Schule her unauslöschlich in seiner Seele. Welcher Schüler, so frage ich, hat mehr von Goethe erfahren, der eine Sammlung von Flicken aus seinen Werken etwa nach Kurz' Litteraturgeschichte oder der einige lyrische Gedichte, Hermann und Dorothea, Iphigenie und Tasso gründlich und sonst nichts gelesen hat? Ich behaupte nicht nur theoretisch, sondern aus vielfacher Erfahrung, der letztere.

Doch mit der Besprechung der Chrestomathieen sind wir bereits auf das Gebiet der bei der Lektüre zu befolgenden Methode geraten. Auch hier wie bei der Grammatik wird nicht selten betont (D, Rt, S u. a.), dafs die Methode der gymnasialen ganz gleich sei. Der Referent von S sagt: „Abgesehen von dem entschiedenen Übergewicht der Lektüre der Klassiker gegenüber dem Retrovertieren aus dem Deutschen ins Lateinische möchte ich für den Betrieb der Lektüre selbst keine wesentlich anderen Grundsätze auf der Realschule beobachtet sehen als auch für das Gymnasium mafsgebend sind. Genaues grammatisches und sachliches Verständnis mufs hier wie dort das Ziel des Unterrichts sein. Die Erklärung wird also je nach Bedürfnis bald eindringend verweilen, bald mit rasch aufklärenden Winken dem stockenden und strauchelnden Anfänger aufhelfen, bald, wo sie überflüssig ist, ganz zurücktreten.“ Am eingehendsten und mit besonders warmem Interesse wendet sich der Referent von Rt diesem wichtigen und doch so oft gerade für Realschulen verkannten Gebiete zu. Ich gebe seine treffenden Auseinandersetzungen im Auszuge wieder: „Indem man eine möglichst vielseitige Kenntnis des klassischen Altertums als Hauptzweck der Lektüre auf der Realschule hinstellt, verlangt man eine eingehende Behandlung der Realien und möglichste Ausdehnung des Lesestoffes. Nichts hat meines Erachtens dem lateinischen Unterricht mehr geschadet als diese übermäfsige Hervorkehrung des realen Gesichtspunktes. Man mufs damit bei der beschränkten Stundenzahl auf das begrifflich exakte Verständnis verzichten, da dieses genaue und eingehende sprachliche Betrachtung voraussetzt. Man verzichtet damit auf die wissenschaftliche Haltung des ganzen Unterrichts, da diese ohne begriffliche Klarheit unmöglich ist. Man giebt damit das preis, wonach jeder vernünftig angelegte Unterricht streben mufs. Das ist aber gerade bei der lateinischen Lektüre um so verkehrter, da sie ganz besonders treffliche Bildungsmittel bietet. Für den jugendlichen Geist giebt es nämlich schwerlich bessere

Denkübungen als sie eine wissenschaftliche Behandlung der lateinischen Klassiker verlangt. Der Schüler muſs sich Klarheit verschaffen über die einzelnen Begriffe, ihre Beziehungen zu einander und das Verhältnis der Sätze; er muſs eindringen in die Entwickelung der Gedanken und die Komposition des Ganzen; er lernt, wie die Kunstmittel der Darstellung den spröden Stoff in eine angemessene und schöne Form bringen. Und was tauscht man dafür bei hastigem Lesen ein? Historische Kenntnisse von sehr zweifelhafter Natur, denn klares geschichtliches Wissen schöpft man nicht aus einem mangelhaft verstandenen Schriftsteller.“ . . . .

„Ferner verlangt man, daſs bei der Lektüre auf der Realschule das Deutsche (der Übersetzung) stärker betont werde als auf dem Gymnasium. Es müſste alsdann entweder weniger gelesen werden, was schwerlich jemand befürwortet oder man müſste geringeres Gewicht auf das exakte Verständnis legen, was dem Unterrichte seine besten Bildungsmittel nehmen würde. Im letzeren Falle würde man auch schwerlich für das Deutsche bessere Erfolge erzielen. Wird nämlich der Gedanke und seine Fassung in einer fremden Sprache nicht klar und bestimmt erkannt so ist es unmöglich, mit Sicherheit den adäquaten Ausdruck der Muttersprache zu finden. Der Schüler wird deshalb aus den Worten, die ungefähr den Sinn der dunklen Vorstellung wiedergeben, entweder das erste beste willkürlich herausgreifen oder sich von der schwankenden Norm eines unausgebildeten Sprachgefühls leiten lassen. Da er aber nicht weiſs, was ausgedrückt werden soll, so ist weiteres Bemühen unnütz. Auch aus der in der Schule gegebenen Musterübersetzung kann er in diesem Falle die einzelnen Begriffe und Wendungen nur rein gedächtnismäſsig aufnehmen. Sie hat also hier kaum mehr Wert, als das bloſse Lesen einer in korrektem Deutsch geschriebenen Darstellung. Hat dagegen der Schüler den Text klar verstanden, so kann man von ihm verlangen, daſs er die Bedeutungen der verschiedenen deutschen Ausdrücke, die ihm seine Sprachkenntnis oder das Wörterbuch bietet, mit der Anschauung des Originals und damit unter sich vergleicht. Es kann ihm klar gemacht werden, worin der Unterschied der einzelnen Begriffe in der lateinischen Auffassung besteht, welches Vorstellungsmoment man fallen lassen, hinzusetzen oder modifizieren muſs. Daſs ein derartiges verstandesmäſsiges Verfahren für die Erkenntnis der Muttersprache viel förderlicher ist, als die empirische Auffassung geschmackvoller Übersetzungen, dürfte nicht zweifelhaft sein. . . . Ferner kann nur durch verständiges Erfassen, nicht durch bloſs gedächtnismäſsige Aneignung der Sprache bei den Schülern Interesse für den Unterricht geweckt werden. Nur so ist es endlich möglich, dem verwerflichen Gebrauch gedruckter Übersetzungen mit Erfolg zu steuern. Man hat demnach auf der Realschule wie auf dem Gymnasium zunächst eine (auf vollem grammatischen Ver-

ständnis ruhende) Verdeutschung zu verlangen, die sich, ohne dem Sprachgebrauch Gewalt anzuthun, möglichst enge an das Original anschliefst. In zweiter Linie ist dann eine dem Geist der deutschen Sprache entsprechende sinngetreue Übertragung zu erstreben."

Ich habe diesen schlagenden Auseinandersetzungen nichts hinzuzufügen, bemerke nur noch, dafs die Durchführung des vom Referenten geltend gemachten nur dann auch in I möglich ist, wenn der grammatische Unterricht und die stilistischen Übungen nicht mit II „abschliefsen".

Alles sonst in den Referaten in Bezug auf die Methode hervorgehobene, z. B. dafs die Interpretation sich nicht auf weitgehende sachliche Exkurse einzulassen habe, dafs nicht fort und fort die elementarsten grammatischen Regeln dabei abgefragt werden, so dafs die Lektüre nur als ein Substrat für zusammenhanglose grammatische Repetitionen erscheint, dafs von Zeit zu Zeit der Inhalt rekapituliert werden müsse, dafs der Lehrer anfangs mit den Schülern gemeinsam zu präparieren habe, dafs auf das Nachübersetzen eben so viel, wenn nicht mehr Gewicht zu legen sei als auf die erste Übersetzung des Schülers, wodurch ganz besonders dem Gebrauch von Übersetzungen und „freundlichen" Hülfen entgegen gearbeitet wird, und vieles Ähnliche begründet keinen Unterschied vom Gymnasium, kann also hier übergangen werden.

Zum Schlufs gehe ich noch auf die Lehrbücherfrage ein. Zum Teil wird empfohlen, dafs in den Händen der Schüler nur Ausgaben ohne Anmerkungen geduldet werden sollen (A), zum Teil ist man für Ausgaben mit Anmerkungen wenigstens für Realschulen (L). Mir scheint dieser Punkt ebenfalls keinen Unterschied zu begründen. Da ihm aber in manchen Referaten keine geringe Wichtigkeit beigelegt wird, so will ich kurz meine Vorschläge machen: Ich bin dafür, dafs sowohl auf Gymnasien wie auf Realschulen die Schüler Ausgaben mit Anmerkungen haben müssen, aber:

1. müssen die Anmerkungen vom Texte getrennt sein, so dafs sie nur für die häusliche Arbeit zur Geltung kommen, beim Unterricht nicht gegenwärtig sind,
2. müssen die betreffenden Ausgaben nicht Schulausgaben im Sinne der Weidmannschen Kommentare sein, d. h. Ausgaben für Lehrer und Gelehrte (den Thukydides von Klassen wird auch der geförderte Primaner nicht zu gebrauchen verstehen), sondern Schülerausgaben, die vor allem auch mit Karten, Schlachtplänen, Abbildungen u. s. w. reichlich auszustatten wären,
3. die Anmerkungen müssen sich von zwei Extremen frei halten: a) von dem allzu zahlreiche Übersetzungen zu geben, wie das Ameis im Kommentar zur Odyssee thut, b) den ganzen gelehrten Apparat incl. niederer und höherer Kritik zu Markte zu bringen.

Vielmehr müssen sie vor allem ein Wegweiser für Stellen sein, die über die Kraft des Durchschnittsschülers hinausgehen. Oft werden sie den Weg am besten durch eine Frage weisen. Doberenz im Kommentar zum Caesar hat diesen Weg eingeschlagen, es aber nicht vermieden, auch auf eine Unzahl elementarer, selbstverständlicher Regeln hinzuweisen.

XI.

Und damit wäre ich denn eigentlich zum Ende meines Referates gelangt. Die in demselben geltend gemachten Forderungen beziehen sich freilich auf eine Stundenzahl für den lateinischen Unterricht, die erst durch eine entsprechende Reform des Lehrplanes gewonnen werden kann. Eine Vermehrung des Latein ist schon lange angestrebt worden. Schon Wiese hat vor Jahren geäufsert, dafs sie vielfach verlangt werde, nicht am wenigsten von den Mathematikern unter den Direktoren. In zahllosen Aufsätzen und Broschüren ist die Frage erwogen und meist zu Gunsten der Vermehrung entschieden worden und denselben Standpunkt nehmen bis auf zwei alle vorliegenden Referate ein, welche die Frage in Betracht gezogen haben. Provinzialschulrat Kruse sieht sogar die Sache bereits als so selbstverständlich an, dafs er (Zeitschrift für die Gymnasien von 1879) seine Ansicht dahin ausspricht, „dafs, wer für die Realschulen entweder nicht mehr Latein oder den Wegfall desselben fordert, an Einsicht und Erfahrung arm sein mufs.“ Da es nun freilich scheint, dafs diesem selbstverständlichen Verlangen noch auf Jahre hinaus keine Befriedigung werden wird, so könnte die Frage gestellt werden, was denn in der Zwischenzeit mit der meist üblichen in Hinsicht auf das in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gesteckte Ziel ganz ungenügenden Stundenzahl anzufangen sei. Denn es ist nun einmal so, wie der Referent von Sn sagt, die Ziele der Unterrichts- und Prüfungsordnung bei der jetzigen Stundenzahl erreichen wollen, ist vergebliche Liebesmühe.

Das mufs als leider nur zu wahr anerkannt werden. Wenn aber anderseits gesagt wird, dafs die entsetzliche Verlotterung, die sich besonders in der mangelhaften Kenntnis der Grammatik, auch ihrer elementarsten Regeln, und in der trostlosen Raterei beim Übersetzen zeigt, die oft soweit geht, dafs selbst der Unterschied von Subjekt und Objekt, Aktiv und Passiv für den angehenden Ratsherrn nicht mehr existiert, — wenn gesagt wird, dafs daran die geringe Stundenzahl schuld sei, so mufs ich in aller Bescheidenheit dem aus meiner Erfahrung widersprechen. Zunächst habe ich die Erfahrung gemacht, dafs es auch auf Oberklassen von Gymnasien zu solchen Zuständen kommen kann, und anderseits die, dafs es Realschulprimen giebt, in denen von solchen Zuständen nichts sich findet. Mir liegt es fern irgend jemandem zu nahe treten zu wollen,

am allerwenigsten möchte ich je einen Vorwurf aussprechen, wie ihn der Referent von KF glaubt von vornherein abwehren zu müssen, daſs Realschulen, die mit Gymnasien verbunden sind, nicht pflichtgetreue Sorgfalt erführen, aber trotz alledem stehe ich nicht an, zu behaupten, daſs,

> wo eine solche Unzucht des Geistes herrscht, wie sie in manchen Referaten zuweilen mit Anführung specieller drastischer Vorgänge geschildert und auch von mir oben in allgemeinen Zügen gezeichnet ist, dieselbe lediglich eine Schuld des Lehrers sei. Ein Lehrer, der sich dergleichen Dinge länger als ein paar Wochen gefallen läſst, ist nicht an seinem Platze.

Daſs die Realschulen mehr als die Gymnasien gerade für den lateinischen Unterricht an mangelhaften Lehrkräften noch zu leiden haben, ist nicht zu verwundern. Erst seit 20 Jahren haben sie überhaupt eine feste Stellung im Organismus unseres höheren Unterrichtswesens. Der tüchtige Lateiner wird selbstverständlich immer dem Gymnasium zustreben, hier und da haben bei der Gründung der Anstalten Lehrkräfte von zweifelhaftem Wert aus früheren Perioden aus finanziellen Rücksichten übernommen werden müssen und mit ihnen hat man dann in der Regel den deutschen und lateinischen Unterricht versorgt, während für die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften frische und tüchtige Kräfte berufen sind.

Gegen die geschilderten trostlosen Zustände des lateinischen Unterrichts bei der jetzigen ungenügenden Stundenzahl helfen also allein tüchtige Lehrer. Es würde darum unnütz sein, wenn ich auf die Zeichnung der Methode hier eingehen wollte, die man bei der kleinen Stundenzahl einzuschlagen hat, um in den bescheidensten Grenzen relativ tüchtiges zu leisten. Entweder könnte ich nur allbekannte Regeln anführen, die in jedem Lehrbuch der Pädagogik sich finden oder ich könnte die von mir persönlich getroffenen Maſsnahmen für den lateinischen Unterricht an unserer Anstalt und speciell für die drei Oberklassen, in denen ich den Unterricht selbst erteile, schildern und würde damit etwas erzählen, was für keinen andern maſsgebend wäre. Hier ist der Lehrer die Methode und mehr noch als das sonst der Fall ist, gelten hier die Worte des unvergeſslichen Nägelsbach:

> „Erste und letzte Bedingung eines tüchtigen Sprachunterrichts ist eine tüchtige Sachkenntnis auf Seiten des Lehrers. Der Lehrer muſs Latein nicht bloſs **kennen**, sondern **können**. Ich habe mit einem nunmehr längst verstorbenen Lehrer verkehrt, der sichs unsägliche Mühe kosten lieſs, für den lateinischen Unterricht eine neue Methode zu finden, aber fast ohne Erfolg arbeitete, weil er nicht die mindeste lebendige Kenntnis der Sprache besaſs; ich habe umgekehrt Lehrer mit dem besten Erfolg unterrichten

sehen, die von eigentlicher Methode keine Ahnung, aber gründliche Sachkenntnis hatten. Ich halte darum auf alle Methodenjägerei durchaus nichts, glaube nun und nimmermehr an den Erfolg selbst einer an sich vortrefflichen Methode, wo es an sachkundigen Lehrern fehlt, sondern bin aus meiner persönlichen Erfahrung wie aus der Natur des Gegenstandes überzeugt, daſs Mangel an Sachkenntnis notwendig zu fehlerhafter Sachbehandlung führt, während umgekehrt zunehmende Sachkenntnis die Methode wie von selbst verbessert. **Wer also Latein gut lehren will, der muſs es vor allen Dingen gelernt haben**, und weil ein Abschluſs hierin nicht möglich ist, mit unablässiger Bemühung immer besser lernen."

In Anknüpfung an diese Worte Nägelsbachs schlieſse ich mit der Forderung, die auch ich für das *α* und *ω* jedes guten, fruchtbringenden und auch nach der allein sachgemäſsen Methode erteilten Lateinunterrichts auf Realschulen halte:

Gebt den Realschulen Lehrer, die Latein nicht nur kennen, sondern auch können.

Thesen:

1. Gymnasium und Realschule haben die **gemeinsame Aufgabe**, ihre Zöglinge so weit zu erziehen, daſs dieselben reif werden, um für höhere Berufsarten frei und selbständig, sei es mit Hülfe des Universitätsstudiums, sei es ohne dasselbe, sich ausbilden zu können.
2. Alle Schulerziehung geschieht durch Unterricht und zwar in erster Linie durch Sprachunterricht, dessen **Centrum** für alle Lehranstalten, die das unter Nr. 1 angegebene Ziel zu erreichen streben, **nur das Lateinische** sein kann.
3. Die **geistige Reife**, welche die beiden Schulgattungen (Gymnasium und Realschule) zu erzielen trachten, muſs dieselbe sein. Dieser Reifezustand ist **nicht** das Resultat des Lateinunterrichts, des Centrums des Sprachunterrichts auf beiden Anstalten, allein, sondern vielmehr des **Sprachunterrichts in seiner Gesamtheit** d. h. des Lateinischen als Centrum samt seinen Supplementärsprachen.
4. Das Gymnasium ergänzt das Latein durch das Griechische, nimmt also für die Ausbildung seiner Zöglinge das **Nebeneinander** der sich ergänzenden römischen und griechischen Litteraturen in Anspruch. — Die Realschule dagegen supplementiert das Lateinische durch das Französische und Englische. sucht also für die Erziehung ihrer Zöglinge das **Nacheinander** der römischen und der aus ihr erwachsenen Litteraturen zweier modernen Kulturvölker fruchtbar zu machen.
5. Wie auf dem Gymnasium a) die formale Seite der Ausbildung wesentlich dem Lateinischen zufällt, b) die materiale zwischen Lateinisch und Griechisch der Art geteilt ist, daſs das Griechische durch seine vollendeteren Schriftwerke in erster Linie steht, so findet eine ähnliche Verteilung auch im Sprachunterricht der Realschule statt und zwar dahingehend a) daſs die formale Ausbildung ebenfalls in erster Linie dem Latein zufällt, doch mit Ausnahme der Übung

in freier sprachlicher Darstellung, welche dem Französischen zugewiesen ist, b) dafs nach der materialen Seite hin die römische Litteratur durch die französische und englische ergänzt und zwar vor allem auf dem Gebiete der Poesie (durch Shakespeare) und auf dem Gebiete der Philosophie (Cartesius, Hume etc.)

6. Der Nebenzweck, durch das Lateinische die Erlernung der neueren Sprachen zu erleichtern, kann auf der Realschule nicht in anderer Weise noch in höherem Grade als auf dem Gymnasium verwirklicht werden.
7. Damit das Latein Centrum des Sprachunterrichts auf der Realschule bleibe, sind ihm mindestens 45 Stunden wöchentlich (VI—IV je 9, III—I je 6) zuzuweisen. In den 3 unteren Klassen ist völlige Identität mit dem Gymnasialunterricht herzustellen.
8. Diese Stundenzahl ist im Lehrplan zu gewinnen:
   a) durch Beschränkung des deutschen Unterrichts in den unteren Klassen;
   b) des englischen Unterrichts in III um 1 Stunde, wobei aber die Teilung der III für das Englische obligatorisch zu machen ist;
   c) durch Fortfall der englischen Arbeit (Extemporale resp. Aufsatz) bei der Abiturientenprüfung;
   d) durch Entfernung alles dessen aus dem Zeichenunterricht, was lediglich Fachunterricht ist und entsprechende Ermäfsigung der Stundenzahl;
   e) endlich dadurch, dafs der Unterricht in der Chemie fakultativ gemacht wird.
9. Das eigentliche grammatische Lehrgebäude der lateinischen Sprache ist durch alle Klassen der Realschule und in demselben Umfange wie auf dem Gymnasium zu lehren.
10. Das grammatische Lehrbuch mufs, was für das Gymnasium keine zwingende Notwendigkeit ist, für alle Klassen der Realschule von unten auf so eingerichtet sein, dafs es einen Einblick in den streng logischen, systematischen Aufbau der Sprache gewährt, weshalb auch die Stilistik von demselben auszuschliefsen ist.
11. Hinsichtlich der Methode des grammatischen Unterrichts findet kein Unterschied statt, insonderheit ist die induktive Methode als sei sie die allein naturgemäfse und darum für Realschulen mehr geeignete, auszuschliefsen.
12. Die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische haben nicht blofs den Zweck, die grammatischen Regeln einzuüben; vielmehr mufs auch der Realschüler reines Latein zu schreiben gelehrt werden.
13. Die Stilübungen erstrecken sich für die Realschule nicht auf freie sprachliche Darstellungen, schliefsen also den lateinischen Aufsatz aus. Vielmehr soll der Nachweis, dafs auch der Realschulabiturient in freier Darstellung durch eine fremde Sprache geübt sei, durch den französischen Aufsatz geführt werden.
14. Für die stilistischen Übungen ist ein kurzgefafstes Lehrbuch der Stilistik notwendig.
15. Die stilistischen Übungen erstrecken sich durch alle Klassen und zwar hat bei der Reifeprüfung der Realschulabiturient darzuthun, dafs er ein Exercitium von demselben Umfange und derselben Schwierigkeit, wie es der Gymnasialabiturient zu bearbeiten hat, doch mit der Beschränkung auf historische Soffe, mit derselben Fertigkeit und Sicherheit zu schreiben vermöge.
16. Die Lektüre hat historische, poetische und philosophische Schriften zu behandeln, doch von den letzten nur einige leichtere Schriften Ciceros, da der Schwerpunkt dieser Lektüre den neueren Sprachen zufällt.

17. Von den **Historikern** sind in den Kanon aufzunehmen: Cornel, Caesar, Sallust, Livius, Tacitus, von den **Dichtern** Ovid und Horaz in seinem ganzen Umfange. Von **Ciceros Reden** sind die sieben, welche seine Wirksamkeit als Staatsmann ganz besonders charakterisieren, zu lesen: *4 Catt., de imperio Cn. Pompeji, pro Ligario, Phil. I.*
18. Die **Chrestomathieen** sind ein für alle mal als jeder gründlichen Ausbildung zuwider zu untersagen.
19. Die bei der **Lektüre zu beobachtende Methode** kann keine andere sein, als die auf den Gymnasien übliche.
20. Bevor dem lateinischen Unterricht nicht die genügende Stundenzahl zugewiesen ist, wird **keine Methode** die vorhandenen schweren Mängel und Unzuträglichkeiten beseitigen können. Doch ist eine **Milderung** derselben dadurch möglich, daſs der lateinische Unterricht auf Realschulen nur besonders tüchtigen Lateinkennern übertragen wird.

Korreferat.

Das Referat begiebt sich in Beantwortung der gestellten Frage sofort auf den Boden der Umgestaltung des Realschulplans im Sinne einer entschlossenen Vermehrung der für den lateinischen Unterricht angesetzten Stundenzahl, und behandelt alsdann den Gegenstand in einer Weise, die im Grunde mein Korreferat überflüssig macht, weil ich sowohl mit dem Geiste des Ganzen wie auch mit den meisten und vor allem den wichtigsten Einzelheiten mich in Übereinstimmung befinde. Ich pflichte bei den Thesen 1—4, auch These 5, nur daſs sie mir in ihrem ersten Teile etwas zu allgemein gehalten scheint, und daſs ich neusprachliche philosophische Lektüre nicht so entschlossen, wie dort geschieht, fordern kann; ich stimme ferner zu den Thesen 6; 7; 8, a, b, c und bemerke nur rücksichtlich der These 7, daſs ich schon mit der Identität des Lehrplans von VI und V vollkommen zufrieden wäre, wenn dieselbe nur endlich, worauf alle Welt wartet, eingeführt werden würde. Bei 8, d zweifle ich, ob mit dem an sich richtigen Prinzip eigentlich Zeit gewonnen werden kann, was ebenso für 8, e gelten möchte; bei diesem Punkte aber enthalte ich mich nicht, meine Genugthuung darüber auszusprechen, daſs der Referent hier gegenüber der Sakrosanktität, welche gegenwärtig Alles, was wie Naturwissenschaft aussieht, genieſst, das unabhängige Urteil des pädagogischen Sachkundigen bethätigt hat. Unbedingt, aber unter steter Voraussetzung der Hauptthese 7, stimme ich den Thesen 9—13 zu, namentlich 11; These 14 würde ich nicht ganz so apodiktisch fassen, auch darauf hinweisen, daſs sich in der Praxis stilistisch und grammatisch nicht immer reinlich sondern läſst. Desgleichen würde ich bei These 15 durch ein „ungefähr“ von demselben Umfang und derselben Schwierigkeit“ etwas Wasser in den Wein gieſsen. Thesen 16 und 17

möchte ich für überflüssig halten, weil man unter den Voraussetzungen der These 7 keine Mühe haben würde, sich über passenden Lesestoff zu verständigen: wie denn das Referat selbst bemerkt, daſs auf diesem Boden die gleichmäſsigen Einfürallemal-Festsetzungen nicht am Platze seien. These 18 wird, wenn These 7 feststeht, gleichfalls wohl überflüssig; der These 19 stimme ich zu; These 20 würde ich noch weit schärfer fassen:

> „bei der gegenwärtigen Organisation des lateinischen Unterrichts an der Realschule I. O., seiner ungenügenden Stundenzahl, seinem Prinzip der gleitenden Skala und dessen verderblichen Konsequenzen, sind nicht nur die Ziele der Unterrichts- und Prüfungsordnung nicht zu erreichen, sondern ist dieser Unterricht überhaupt wissenschaftlich zwecklos, ja schädlich.“

Thesen über die wünschenswürdigen Eigenschaften der Lehrer (These 20) würde ich nicht aufstellen; bekanntlich sollte der Lehrer alle Tugenden und noch einige dazu besitzen.

Es muſs zugestanden werden, daſs das Referat auf die gestellte Frage eine sehr indirekte Antwort giebt: die Frage nach einer verschiedenen Behandlungsart des einzelnen Unterrichtsgegenstands beantwortet es mit dem Verlangen einer wesentlich anderen Organisation der ganzen Schule. Allein es ist auch nach meiner Ansicht in der That unmöglich, nach dem Latein auf Realschulen zu fragen, ohne damit zugleich die Frage der Realschulorganisation zu stellen: ganz abgesehen davon, daſs das uns aufgegebene Thema jene Frage selber stellt, indem es einfach von „der Realschule“ spricht, ohne hinzuzufügen, welche der mit diesem Namen bezeichneten Organisationen, wirklichen oder möglichen, gemeint ist.

Den Beweis, daſs es kaum möglich ist, das Thema zu behandeln, ohne das Gebiet der organisatorischen Fragen wenigstens zu streifen, geben auch die uns vorliegenden Referate und Protokolle. Eine nicht geringe Zahl verlangt geradehin eine Vermehrung der Stundenzahl, einige wie beide Mülheim, Trier, Barmen stellen einen vollständigen, nach diesem Gesichtspunkt veränderten Lehrplan auf; Andere, welche sich nicht berechtigt glauben, auf Grund der Fragestellung des Themas unmittelbar in diese Organisationsfragen einzutreten, suchen doch im Laufe ihrer Begutachtung nach einer solchen Vermehrung: die einen, wie Ruhrort, für die höheren Klassen, andere für die mittleren, nicht wenige für die unteren, wo dann die einen wie Lennep u. a., Identität des Lehrplans für Sexta und Quinta des Gymnasiums und der Realschule, andere wie Crefeld sogar für die drei unteren Klassen der beiden Anstalten verlangen. Nur Ein Referat, Bonn, glaubt vielmehr eine Verminderung vorschlagen zu können, nämlich eine Herabsetzung der Stundenzahl in Sexta von 8 auf 6; die 2 anderen wären dann „im Interesse der körperlichen Entwicklung freizugeben“. Wir setzen hinzu, daſs dieses

Referat gleichwohl am Schlufs ausruft: „warum sollten gut vorgebildete Realsecundaner bei 4 wöchentlichen Stunden nicht den Livius oder Sallust oder zweckentsprechende Schriften von Cicero und Virgil lesen können? warum Primaner nicht bei 3 Unterrichtsstunden Tacitus oder Horaz.“

Es gilt aber solchen Phantasmagorieen gegenüber die Wirklichkeit fest ins Auge zu fassen; und unter diesem Gesichtspunkt möchten wir versuchen das Referat durch einige kritische Bemerkungen, zu welchen uns das vorliegende Material Anlafs giebt, zu ergänzen.

Die Unterrichts- und Prüfungsordnung, auf deren Standpunkt sich die meisten Referate — und mit Recht — stellen, bestimmt Ziel und Zweck des lateinischen Unterrichts auf Realschulen dahin, dafs er nicht nur dem gesamten grammatischen Unterricht Einheit und Halt, und die für eine wissenschaftliche Spracherlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage zu geben, sondern auch ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel und in den oberen Klassen durch die Lektüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens zu gewähren habe.

Es wird nun in einigen Referaten mit Recht darauf hingewiesen, dafs damit eigentlich auch die Aufgabe des Lateinunterrichts auf dem Gymnasium bezeichnet sei. Bei der Mehrzahl seiner Schüler löst das Gymnasium diese Aufgabe in der That; löst sie, wenn wir Absolvierung des ganzen Kursus und normale Verhältnisse annehmen, in 3440 Stunden. Wie steht es nun mit dieser Lösung in der Realschule I. O., welche nur 1660 Stunden (in 9 Jahren wie das Gymnasium) an sie wendet?

Ich kann freilich nur Beobachtungen von unserer Realschule geben; immerhin aber sind es Ergebnisse 15 jähriger Beobachtung, und ich bemerke, dafs bei den sehr zahlreichen Schülern, welche wir, auf den verschiedenen Klassenstufen, von anderen Realschulen überkommen haben, ein erheblicher Unterschied nicht wahrgenommen worden ist, weder zu Gunsten noch zu Ungunsten unserer Anstalt. Die Klassen VI und V waren bei uns mit den Gymnasialklassen identisch.

1. In Quarta (6 Stunden) waren, nicht ohne Zusammenhang mit dem letzterwähnten Umstand, die Ergebnisse zufriedenstellend; bei der Lektüre (Jakobs Lesebuch), welche überall den Wert eines sicheren Probiersteins hat, vermochte der Lehrer ohne zu grofsen Zeitverlust und ohne ein das Didaktisch-Zulässige überschreitendes Mafs von Nachhülfe eine angemessene Übersetzung durch die Schüler herstellen zu lassen und sich zu überzeugen, dafs die überwiegende Mehrzahl der Schüler die übersetzten Stücke sprachlich und sachlich verstanden.

2. In Tertia (5 Stunden) waren wir genötigt, sehr bald von Cornelius Nepos zu einem leichteren Buch — wir wählten Lhomond, *viri illustres* — überzugehen. Der Gang der Lektüre in ihren 3 Stunden wurde erheblich

langsamer, die Übersetzung von Sätzen, die über das einfachste und gewöhnlichste hinausgingen, war bei der Mehrzahl der Schüler nur noch mit starker Unterstützung des Lehrers möglich. Dieser hatte große Mühe, dem einreißenden Mißverstehen und Verwechseln der Formen Impf., Plqpf., *vicit, vicit, vixit, vincit, vinciebat, vincebat* u. dgl. zu wehren; Fehler gegen die Prosodie waren häufiger als auf Quarta, und was die zu Hause anzufertigenden Pensa betrifft, so ergab sich mehr und mehr die Notwendigkeit, den Text vorher in der Stunde durchzunehmen, also sich auf Reproduktionsaufgaben zu beschränken.

3. In Realsecunda habe ich den von Manchen behaupteten Widerwillen gegen das Lateinische, im allgemeinen gesprochen, nicht finden können, dagegen ist mir, was die Lektüre (Cäsar) betrifft, aufgefallen, daß die Schüler auf Fragen, welche ihnen zum richtigen Verständnis des Satzes oder Satzteils, mit dem man eben beschäftigt war, helfen sollten, die zutreffenden Antworten zwar fanden, daß ihnen dazu aber durchgängig erheblich mehr Zeit verstattet werden mußte, als Gymnasial-Untertertianern, welche $1/4$ oder $1/2$ Jahr Cäsar gelesen hatten: ein großer Mangel an Schlagfertigkeit war unverkennbar und trat selbst bei ganz gewöhnlichen Wörtern — und zwar bei Obersecundanern wie bei Untersecundanern — zu Tage. Was das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische betrifft, so habe ich mehrfach deutsche Diktate, welche V und IV gymn. in Klausur übersetzten, auch in II real. als Klausurarbeiten anfertigen lassen. Mit dem Diktat für V ging es befriedigend. Den Ausfall des für IV gymn. ursprünglich berechneten kann ich damit charakterisieren, daß der Satz „als man ihn fragte, wem er das Reich hinterlasse, soll er geantwortet haben, er hinterlasse es dem Stärksten“ in einer Gymnasialquarta von 37 Schülern von 8 Schülern völlig richtig übersetzt wurde, in einer Realsecunda von 29 Schülern worunter 6 Obersecundaner, nur von einem Obersecundaner. Es besteht aber, was mir in den Referaten viel zu wenig beachtet zu sein scheint, ein bestimmtes Verhältnis zwischen der Fähigkeit aus dem Deutschen ins Lateinische und der aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen, wenn man dasselbe auch nicht in einer mathematischen Formel aussprechen kann: wer einen Satz wie den obigen nicht sicher ins Lateinische übersetzen kann, der kann zwar einen etwas schwereren, aber nicht einen um Vieles schwereren lateinischen ins Deutsche übersetzen. Den Livius also, mit anderen Worten, kann er nicht lesen; ihn vom Lehrer sich übersetzen lassen und ein wenig dabei helfen, das kann er allerdings. Für Realprima ist das Resultat, daß von den etwa 60 Realabiturienten, bei deren Prüfung ich zugegen gewesen, als Regierungs-Kommissar fungiert oder das Protokoll geführt habe, höchstens einer von zehn die Bedingungen glatt erfüllt hat, welche das Reglement hinsichtlich des Lateinischen stellt. Wenn ich eine Probe des Erlebten gebe, so geschieht es nicht, um Anekdoten zu erzählen, sondern lediglich um einen That-

bestand zu charakterisieren, an welchem weder Lehrer noch Schüler die Schuld tragen, sondern der lediglich einer verfehlten Organisation des Unterrichts zur Last fällt. Die Stelle Liv. I, 22—24 (Hoche, Lesebuch S. 15 ff.) wurde 6 Realabiturienten — tüchtigen Schülern, wie bekanntlich und aus bekannten Gründen Realabiturienten meist sind — vorgelegt: an Fehlern wider die Prosodie kamen vor:

invĭtos, subīgi, expētant, fecĕre, interprētor, suscĕpit, sanguīne impērent; keiner vermochte ohne starke Nachhülfe des Lehrers seine Stelle zu bewältigen und das Raten, alea der Flügel u. s. w., waltete stark; *ea res ab statiris excivit Mettium* übersetzte ein wohlbegabter Schüler mit „diese Sache erfuhr Mettius von den Vorposten". Das Schlimmste war, daſs es dabei nichts zu erstaunen gab: wo man von dem Schüler, der keine Sicherheit haben kann, eine Leistung verlangt, bei der Sicherheit unerläſslich ist, da wird er mit Notwendigkeit zu dem verzweifelten Mittel des Ratens greifen. Und dies, sagte ich mir, ist der Unterricht, welcher dem gesamten grammatischen Unterricht Halt geben soll — Grundlage für eine wissenschaftliche Spracherlernung: ein grellerer Widerspruch ist nicht denkbar.

Von der Anschauung römischen Lebens und Geistes muſs ich sagen, daſs ich bei vielen unserer Realschüler und Abiturienten recht brave Kenntnisse in römischer und griechischer Geschichte, bei keinem aber etwas gefunden habe, was man mit einigem Recht durch jenen Ausdruck bezeichnen könnte; peinlich aber habe ich es immer empfunden, wenn ich, bei der Interpretation des Shakespeare etwa, Realprimanern, erst durch ihre Fragen aufmerksam gemacht, habe erklären müssen, wer Orpheus und Morpheus und ähnliche bekannte Figuren der griechisch-römischen Mythologie waren.

II.

Die kahle Thatsache ist einfach: der Realabiturient leistet im Lateinischen weniger, als ein an Begabung und Fleiſs ihm gleichstehender Gymnasialobertertianer. Daraus folgt, daſs ihm, dem 18-, 19jährigen das Lateinische sehr viel weniger leistet als dem 14jährigen; was es den viel zahlreicheren Schülern, welche mit II abgehen, leistet, würde noch eine eigene Untersuchung erfordern: wahrscheinlich verhältnismäſsig mehr, als dem Realprimaner und Realabiturienten.

Ich bin mit geringen Hoffnungen an die Frage des Themas herangetreten, welche von der Voraussetzung auszugehen scheint, daſs eine nicht ganz richtige Behandlung des Latein an Realschulen den kläglichen Stand der Dinge verschuldet: ähnlich wie auch Schrader in dem betreffenden Abschnitt seiner Erziehungslehre*) einleitend findet. Einen prak-

*) S. 399 f.

tischen Vorschlag, den ich an dieser eben angeführten Stelle schlechterdings nicht gefunden habe, hoffte ich in dem grofsen, von tüchtigen, erfahrenen und fleifsigen Männern an mehr als 30 Anstalten zusammengebrachten Material zu finden. Zunächst fand ich nur einen allerdings sehr entschiedenen Fortschritt — die Erkenntnis des Übels. Äufserungen, wie sie noch vor einigen Jahren in sanguinischen Artikeln und Petitionen zu lesen waren: „die Kenntnisse der Realschulabiturienten im Lateinischen genügen für die Zwecke aller Universitätsstudien“ finden sich nicht mehr; dagegen wird die Unmöglichkeit des gegenwärtigen Betriebs vielfach mit Nachdruck anerkannt. So wie es jetzt ist, ruft ein Referat (Langenberg) aus, kann es auf die Dauer nicht fortgehen: und bei vielen anderen Referaten und Protokollen ist diese Anschauung zwischen den Zeilen zu erkennen.

Eine Basis für die Beantwortung der Frage innerhalb, mehr oder weniger innerhalb, der Schranken der gegenwärtigen Organisation suchen nun manche Referate (z. B. Essen, Elberfeld) in dem Satz, dafs das Ziel des lat. Unterrichts und seine Behandlung nicht qualitativ sondern nur quantitativ von denen des Gymn. verschieden sei: ohne dafs es ausdrücklich mit diesen Worten ausgesprochen wäre, bildet diese Vorstellung doch bei nicht wenigen der Gutachten den Ausgangspunkt. Damit wird man nicht weit kommen. Wie man auf dem Gebiet des Wissens und Könnens ein gleiches Quale mit einem dreifach geringeren Quantum von Zeit und Mühe soll erreichen können, ist mir ganz unverständlich: wenn zwei von Mainz in der Richtung nach Köln fahren, mit der Absicht dort den Dom zu sehen, und der eine mufs, weil ihm das Geld ausgegangen, in Coblenz sitzen bleiben, so wird man nicht wohl sagen können, dafs das letztere Ziel vom ersteren nur quantitativ, nicht qualitativ, verschieden sei. Der Unterschied, sehr qualitativ, denke ich, wird vielmehr einfach der sein, dafs der eine das Ziel erreicht, der andere nicht. In Beziehung auf das verschiedene Quantum des Gymnasial- und des Reallateins müssen wir aber hier gleich auf einen sehr starken Rechenfehler aufmerksam machen, welcher vielen den ganzen Kalkül verdirbt — ich meine die Ignorierung der Zinsen der aufgewendeten Arbeit. Die Meisten rechnen so: der Gymnasialquartaner hat am Schlufs des Jahres 400 + 400 + 400 = 1200 Stunden Latein gehabt, der Realquartaner 320 + 240 + 240 = 800: jener ist diesem mithin um die Differenz von 1200 — 800 = 400 Stunden voraus. Nicht um diese blofs: sondern auch um die Zinsen seiner Mehrarbeit von Sexta an, und wer wissen will, was das bedeutet, der beobachte das Tempo der Lektüre in II real. und in III gymn.

Die Referate unterscheiden meist Grammatik und Lektüre und behandeln jede gesondert: man kann sich das gefallen lassen. Nur freilich ist es ein grofser Irrtum, welchen aber auch die Unterrichts- und Prüfungs-

Ordnung zu teilen scheint, als ob die „Anschauung vom römischen Geist und Leben“ nur durch die Lektüre gewonnen werde. Dadurch verbaut man sich den Blick in die Wechselwirkung zwischen den grammatisch-stilistischen Übungen und dem Lesen der Schriftsteller und läuft Gefahr, die ersteren zu unterschätzen: und doch ist nichts klarer, als daſs ich, z. B. wenn ich auf Obersecunda oder Prima in einem deutschen Stücke das Wort Sklave finde und mich besinnen muſs, ob ich in dem bestimmten Zusammenhang es mit *mancipium servus verna famulus puer minister*, zu übersetzen habe, notwendiger Weise das ganze ungeheuer wichtige Gebiet römischen Lebens, welches Sklaverei heiſst, nach seinen verschiedenen Seiten meinem Geist vorüberführe. Die grammatisch-stilistischen Arbeiten ergänzen gerade so gut auch sachlich die Lektüre, wie diese auch sprachlich den ersteren Unterrichtsteil ergänzt. Bei dem geringeren Quantum der Unterrichtszeit sehen sich dann die Referate, sofern sie sich nicht entschlieſsen, mehr Zeit zu fordern, auf das nächste Auskunftsmittel des armen Mannes angewiesen: man muſs sparen. Und so spielt denn bei der Untersuchung des grammatischen Teils unseres Unterrichts das Wort „möglichst“ und „thunlichst“ eine groſse Rolle: jeder grammatische Pfennig wird in dem überaus fleiſsigen Referat Köln, St. R., z. B., umgewendet, ob man ihn nicht vielleicht sparen kann. Man soll sich, was die Formenlehre betrifft, „auf das Notwendigste beschränken“, ist ein Satz, der wohl in 3/4 der Referate wiederkehrt. Gewiſs, auch das Gymnasium muſs dies, aber das Allernotwendigste ist doch, daſs man jenes Notwendigste sicher weiſs, d. h. anwenden kann, und wie kann es damit stehen, wenn man auf VI um 2, auf V um 4 Wochenstunden hinter dem Notwendigsten des Gymnasiums zurückbleibt? Die Ausnahmen von den Regeln sollen nicht gelernt werden! Aber *nulla regula sine exceptione* predigt uns neben der landläufigen auch noch die Wahrheit, daſs es ohne Ausnahme auch keine Regel giebt — die sogenannten Ausnahmen machen die Regel erst einleuchtend, und sieht man dann näher zu, was denn in unseren Grammatiken so Entbehrliches ist, so wird denn etwa — ziemlich allgemein — die sogenannte „griechische Deklination“ auf die Proskriptionsliste gesetzt, crambe und Genossen, — es ist eine ganze halbe Seite in der (meist angeführten) Ellendt-Seyffertschen Grammatik; oder (Korreferat Köln, St. R. u. a.) es werden die Formen *ajo inquam quaeso age apage* überflüssig befunden, was doch den Kohl auch nicht mager machen kann. Man ermittelt ferner vielleicht ein paar Deponentia, welche in der „späteren Lektüre“ nicht oder nur selten vorkommen sollen; ich kann sie allerdings nicht finden, da die lateinischen Schriftsteller bekanntlich an den paar Dutzend aoristischen Aktivparticipien sehr froh sind; oder man soll einen „Teil der Pronomina nicht in der Grammatik, sondern als Vokabeln lernen lassen“, wodurch, da man sie dann

doch auch lernen muſs, wohl nicht viel erspart würde. Dasselbe möchte für die Ratschläge gelten, welche dahin gehen, daſs man sich, auch beim Vokabellernen, streng an das halten solle, was bei der späteren Lektüre vorkomme. Giebt es denn irgend ein wesentliches Sprachgesetz — irgend eines der Wörter, mit welchen die Sprache für die in Haus, Staat, Krieg u. s. w. gebräuchlichen Begriffe operiert, das bei Cäsar, Sallust Catilina, Ciceros catilinarischen Reden, Livius XXI und Virgil Aen. I. II. — dem gewöhnlichen Kanon des in Realschulen zu Lesenden nicht vorkäme? In der Tempuslehre „soll man sich auf die allgemeinsten Gesichtspunkte beschränken“ (Essen), „die Syntax mit Ausschluſs aller unregelmäſsigen Erscheinungen betreiben“ (*ibidem*), wobei ich eingestehen muſs, mir nichts Konkretes mehr denken zu können. Man kann zugeben, daſs die Ausscheidung des rein Stilistischen, der *syntaxis ornata* etwa nach der alten Terminologie, etwas weiter reicht: von Stilistik kann ja aber ohnehin in Realprima bei der jetzigen Einrichtung gar nicht die Rede sein. Andere suchen bei der neueren Sprachwissenschaft Hülfe, welche doch die menschliche Natur nicht ändern kann, sowenig als jene Methoden, welche — sie heiſsen, wie sie wollen — in 6 Stunden zu lehren verheiſsen, was seither in 10 gelernt worden ist. Sätze aber wie der „Die Syntax wird auf III methodisch gelehrt und auf II systematisch wiederholt“ (Referat Düren), bekenne ich nicht zu verstehen.

Was die grammatischen Übungen — richtiger den Teil des lateinischen Sprachunterrichts, bei welchem der Schüler produzierend seine Kenntnisse prüft — betrifft, so begegnet uns hier häufig (Aachen z. B.) der Satz, daſs das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche vor-, das aus dem Deutschen ins Lateinische zurücktreten müsse, was denn von Einigen dahin weiter verfolgt wird, daſs diese letzteren Übungen mit II, oder mit Prima, da ja mit II die Grammatik „ihren Abschluſs gefunden haben müsse“, überhaupt aufhören sollten. „Sie treten, sagt Düren These 2, nach den oberen Realklassen hin zurück und werden nur soweit beibehalten, als es zur Sicherung und Erhaltung des grammatischen Wissens nötig ist.“ Nimmt man dies wörtlich, ernstlich — wie viel würde dann von den 3 Stunden in Realprima für die Lektüre übrig bleiben? und auſserdem, welche Stunde für 16—18jährige Zöglinge würde dies sein? Es ist im Hauptreferat schon im Anschluſs an Nägelsbach völlig genügend ausgeführt, daſs und warum jene Übungen die ganz unentbehrliche Ergänzung der anderen (Latein ins Deutsche) bilden: zu ihnen gehört auf dem Gymnasium der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen auf der obersten Stufe, Übungen, denen in mehreren der Referaten ein viel zu hoher Rang beigelegt wird. Sie dienen, wie andere, dem Hauptzweck — der „möglichst“ allseitigen Durchdringung des durch die lateinische Sprache gebildeten und

repräsentierten Wissensgebiets; ich mufs jene Forderung — Gebrauch dieser Sprache ohne dafs man deutschen Text vor sich hat — stellen, weil ich sie an gereifte Schüler, welche 8, 9 Jahre ihre Kraft der Bewältigung dieser Sprache gewidmet haben, stellen kann. Und dafs ich an ebenso gereifte Schüler, welche gleichfalls 8, 9 Jahre jener Sprache gewidmet haben, diese an sich berechtigte, ihrem Alter gemäfse Forderung nicht stellen darf — nicht einmal fordern kann, dafs sie einen über das Elementare hinausgehenden Satz der eigenen Sprache in jene fremde übertragen, das zeigt, dafs das Lateinische nach gegenwärtigem Betrieb auf der Realschule den Wert eines ernsthaften wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstandes nicht besitzt. Alle Notmittel „Retroversionen“ statt der Übersetzungen, „enger Anschlufs der Übungen an die Lektüre“ u. s. w. verdecken den Übelstand nur, ohne ihn zu heben.

„Anfangs nicht genug und später immer weniger“ — das ist der lateinische Unterricht auf unseren Realschulen I. Ordnung nach dem Normallehrplan; fragen wir, wie den Folgen dieses Gesetzes auf dem Boden der Lektüre gewehrt werden kann, nach welcher Unterscheidung hier „die Realschule dem Gymnasium gegenüber zu streben hat.“ „Es mufs möglichst viel gelesen werden.“ Diese Forderung der Unterrichts- und Prüfungsordnung wird auch in den Referaten mehrfach betont und zum Teil überläfst man sich dabei sehr sanguinischen Hoffnungen, welche sich bis zu Tacitus und Horaz versteigen; während freilich, gar nicht ohne Recht, ein Referat (Wesel), weil es mit dem „Möglichst Viel“ doch so recht nicht vorwärts will, zur Ergänzung noch ein „altklassisches Übersetzungslesebuch“ postuliert — ein anderes (Hechingen, Separatvotum des Rektors) will dagegen auch noch einigen „mittelalterlichen lateinischen Autoren Zugang verschaffen.“ Andere schliefsen bei dem „Möglichst Vielen“ gleichwohl den Dichter völlig aus: wo bleibt dann die „Anschauung römischen Geistes und Lebens?“ Dafs nur ein Klassiker zu gleicher Zeit gelesen werden soll, wird von Einigen — wir sollten denken zum Überflufs — betont, von fast allen aber wird der Satz accentuiert, dafs das Sachliche in den Vordergrund zu treten habe — „bei der Erklärung der Schriftsteller sind besonders die Realien zu berücksichtigen“, sagt eine der drei Thesen, auf welche man in Duisburg sich geeinigt hat. Ferner werden die „grammatischen und kritischen Exkurse“ perhorresciert. „Textkritik ist ganz ausgeschlossen“ (M.-Gladbach, These 35).

Wir fürchten, dafs dieses alles obgleich es zum Teil sich auf eine Autorität wie die Schraders berufen kann, eine nähere Prüfung nicht aushält. Einen Schüler, der mit dem Sprachlichen so weit im Reinen ist, dafs er die betreffende Periode, das betreffende Kapitel völlig — mit mäfsiger Nachhülfe meinetwegen — versteht, dem kann ich das Sachliche mit kurzen Worten, wo nötig mit einem „Exkurs“ von 3 Minuten, deutlich machen. Bei

dem Realsecundaner und Realprimaner aber hat man, weil er bei jedem etwas schwierigeren Satz mit dem Sprachlichen ganz und gar nicht im Reinen ist, zu allererst die Aufgabe, ihm die Stelle sprachlich klar zu machen, ehe man an das Sachliche herantreten kann. Nichts ist unzweifelhafter, als dafs man in II real. und I real. den Schriftsteller in weit langsamerem Tempo lesen mufs, als in II gymn. und I gymn., ja als in III gymn.: hier eben macht sich der oben berührte Begriff der Zinsen der auf einen Gegenstand verwendeten Arbeitszeit mit ganzer Macht geltend. Wo eine didaktisch-richtige Behandlung des Schriftstellers möglich ist, da stehen Sprach- und Sacherklärung in einem gewissen Gleichgewicht, — man erklärt das Sprachliche, damit das Sachliche deutlich werde und umgekehrt. Bei dem Reallatein ist eben das die Schwierigkeit, dafs der Schüler durch seine höchst mangelhafte sprachliche Schulung im Sachverständnis sich gehemmt fühlt. Was aber die „Exkurse“ betrifft, so sind sie entweder zum Verständnis der Stelle nötig und dann sind sie es auch für den Realschüler, oder sie sind nicht nötig, dann sind sie auch für den Gymnasialschüler vom Übel. Dafs aber im allgemeinen die erläuternden Bemerkungen des Lehrers für den Realschüler kürzer gefafst werden können, also weniger den Charakter von Exkursen tragen können, als für den Gymnasialschüler, möchten wir gar sehr bezweifeln. Von der Textkritik möchte dasselbe gelten, was von den „Exkursen“. Es giebt Fälle, wo man sie gar nicht vermeiden kann, so thun, als wenn etwas der Art wie verschiedene, unsichere Überlieferung des Textes, gar nicht existierte, heifst einfach unwissenschaftlich verfahren und kommt schliefslich auf das fatale Prinzip hinaus, fünf gerade sein zu lassen; ein Prinzip, das freilich da, wo man es unternimmt, Wasser durch ein Sieb in ein löchriges Fafs zu füllen, ungemein schwer sich vermeiden läfst. Mifsbrauchen läfst sich Alles; auch die Karten und Pläne und der übrige „sachliche“ Apparat, auf welchen manche Referate einen so grofsen Wert legen — und so auch die Textkritik: allein den Horaz z. B. lesen zu wollen ohne alle Textkritik, heifst einfach auf jede wissenschaftliche Interpretation verzichten, und ein Unterricht, der, um nur überhaupt einigermafsen vorwärts zu kommen, genötigt ist, auf wesentliche wissenschaftliche Momente gänzlich zu verzichten, kann vielleicht noch diesen und jenen accidentellen Nutzen haben, wissenschaftlichen Wert aber hat er nicht. Wir können nicht alle jene kleinen Mittel durchnehmen, welche da und dort in den Referaten auftauchen. Die Forderung des Referats Rheydt z. B., dafs ein gemeinsames Präparieren durch Lehrer und Schüler zwei bis drei Monate lang geübt werden solle, welche ein mit Mafs auch für das Gymnasium zulässiges Mittel in bedenklicher Weise überspannt, kommt schliefslich auf jenes „Vorübersetzen des Lehrers“ hinaus, welches ein anderes Referat mit dem ehrenvollen Namen einer Methode bezeichnet.

Es wird Zeit, daſs wir ohne Umschweif die Konsequenzen aus dem bisher Gesagten ziehen. Das Gymnasium erreicht mit seinem lateinischen Unterricht, daſs seine Durchschnittsschüler am Ende eines 9jährigen Kursus, welcher ein aufgewendetes Kapital von fast 3440 Stunden repräsentiert, die lateinischen Schriftsteller, Cäsar — Ovid bis Tacitus — Horaz mit Verständnis lesen, d. h. mit Aufbietung ihrer vollen Kraft korrekt, streng in Übereinstimmung mit den Gesetzen beider Sprachen, übersetzen können. Dies ist sehr viel und schlieſst alles ein, um dessenwillen die Schule das Lateinische zur Basis wissenschaftlichen Sprachunterrichts und mithin wissenschaftlichen Unterrichts überhaupt macht;

es ist völlig widersinnig, zu meinen, daſs ein analoger Zweck sich mit einem Kapital von 1660 Stunden erreichen lasse;

jedes Wort über eine Methode und didaktische Kunstmittel, kraft deren dies möglich sein soll, ist verschwendet;

es ist mithin unmöglich, daſs der Realtertianer den Cornelius Nepos, der Realsecundaner den Cäsar, der Realprimaner den Livius u. s. w. in einem wissenschaftlichen Sinne lesen, d. h. mit seines eigenen Geistes Arbeit richtig übersetzen könne,

und es ist nicht wahr, daſs es mit dem System 8, 6, 6, 5, 5, 4, 4, 3, 3 Wochenstunden irgendwo geschehe: vielmehr übersetzt der Lehrer mit mehr oder weniger starker Beihülfe des Schülers,

und er, der Lehrer, muſs dabei fordern, was der Schüler nicht leisten kann;

dies führt mit Notwendigkeit den Schüler zum Raten,

d. h. — bewuſst oder nicht, zu wissenschaftlicher Unredlichkeit und zwar in dem am meisten den wissenschaftlichen Charakter tragenden Fache: und mithin ist der lateinische Unterricht an Realschulen nach der Organisation des jetzigen Lehrplans wissenschaftlich zwecklos, wo nicht schädlich.

Ein Übel heben zu wollen, ohne seine Ursache zu beseitigen, würde kindisch sein. In unserm Fall ist diese Ursache einfach die zu geringe Stundenzahl, verstärkt durch das unglückliche System der gleitenden Skala schon von Quinta an, da mit der Stundenzahl auch die Leistung sinkt. Ein Anfang der Heilung würde die Einführung des Gymnasiallehrplans in der VI und V der Realschule I. Ordnung sein, alsdann die Vermehrung der Stundenzahl im Sinne des Hauptreferats, nicht aber eine solche um eine (oder zwei) Stunden, welche gar nichts nützen würde. Der Sachverhalt liegt klar genug vor, auch in dem uns vorliegenden Material: wir wünschten, daſs die bevorstehende Besprechung des Übels die letzte sei, und daſs an deren Stelle ein entschlossener Akt der Heilung trete.

V.

Es empfiehlt sich, dafs in dem Censurwesen sämtlicher höheren Lehranstalten der Rheinprovinz ein übereinstimmendes Verfahren geübt werde. Wie ist dasselbe zu gestalten?

Insbesondere:

1. Wie oft sind Censuren zu erteilen?
2. In welcher Weise wirken bei der Herstellung derselben Lehrer, Ordinarius und Direktor zusammen?
3. Nach welchen Seiten hin erstreckt sich die Beurteilung des Schülers?
4. In wieweit hat die Censur eine Rangstellung desselben in seiner Klasse zu bezeichnen?
5. Wie viele und welche Prädikate sind zur Beurteilung der Leistungen in Anwendung zu bringen?

Referent: Gymnasialdirektor Professor Dr. Renvers in Trier.
Korreferent: Realschuldirektor Gruhl in Barmen.

Referat.

Über das vorstehende Thema lagen von 72 Anstalten Referate, teils auch Korreferate und Konferenz-Protokolle vor. Die Zweckmäfsigkeit einer Übereinstimmung der höheren Lehranstalten der Provinz in dem Censurwesen unterliegt nach dem Wortlaute des Themas der Besprechung nicht. Nichtsdestoweniger hat eine grofse Zahl von Anstalten auch diese Frage einer bald längeren, bald kürzeren Erörterung unterzogen. Alle stimmen überein in dem Wunsche, dafs es im Interesse der Eltern und Schüler, der Schule selbst, sowie nicht minder im Interesse einer grofsen Zahl von Bürgern und Behörden gelingen möge, eine vollständige Einheit nicht blofs für unsere Provinz herbeizuführen, sondern eine solche auch für die gesamte Monarchie anzubahnen. Die zur Begründung dieses Wunsches vorgebrachten Gründe hier aufzuführen, oder gar einer Prüfung zu unterziehen, halte ich nicht für angebracht, da die Sache aufser dem Bereiche unserer Beratungen liegt.

Auch von der geschichtlichen Darstellung der Gestaltung des Censurwesens durch die Verfügungen der vorgesetzten Behörden und die zahlreichen Verhandlungen in Direktorenkonferenzen anderer Provinzen glaube ich Abstand nehmen zu sollen. Das einschlägige Material ist ja allgemein bekannt. Daſs dasselbe in den folgenden Zeilen benutzt ist, ist selbstverständlich.

Ich könnte demnach gleich zur Erörterung der fünf in unserem Thema gestellten Fragen übergehen. Doch halte ich es für angezeigt, eine kurze Bemerkung über den Zweck der Censuren vorauszuschicken, weil dadurch eine knappe und präcise Beantwortung der einzelnen Fragen wesentlich erleichtert wird.

Die Censur ist das schriftlich abgegebene, einen gewissen Zeitraum zusammenfassende möglichst abschlieſsende Urteil der Schule über das gesamte Verhalten eines Schülers.

Sie wird ausgestellt:

1. Zur notwendigen Unterhaltung der Verbindung zwischen Eltern und Schule. Die Eltern sollen aus ihr ersehen können, wie der Sohn in dem abgelaufenen Zeitabschnitte seinen Pflichten der Schule gegenüber nachgekommen ist, um darnach die Maſsnahmen für die Zukunft treffen zu können.
2. Für den Schüler selbst, damit er klar und deutlich erkenne, wie die Schule über ihn urteilt. Für den braven und fleiſsigen Schüler soll sie sein ein Sporn, auf dem Wege, den er bisher gewandelt, zu beharren, für den nachlässigen, unordentlichen und unfleiſsigen eine dringende Mahnung zur Umkehr und Besserung.
3. Für die Schule selbst. Jeder Lehrer soll gezwungen werden, sich vollständige Klarheit zu verschaffen über den Standpunkt seiner Schüler, über den Erfolg seines Wirkens, um darnach sich richten zu können für den folgenden Zeitabschnitt. Direktor und Lehrer sollen durch die Feststellung der Censur sich orientieren über den Zustand der Anstalt.

I.
Wie oft sind Censuren zu erteilen?

Zum Zwecke der Unterhaltung der Verbindung zwischen Elternhaus und Schule könnte eine häufige Erteilung von Censuren als wünschenswert erscheinen. Doch wird mit Recht in fast allen Referaten, die diesen Punkt berührt haben, geltend gemacht, daſs das zu häufige Wiederkehren schlieſslich keinen oder nur einen geringen Eindruck macht und deshalb unbeachtet vorübergeht. Wirken können die Censuren aber nur dann, wenn sie von Eltern und Schülern als hochwichtige Dokumente betrachtet und gewürdigt

werden. Ist demnach eine zu häufige Erteilung von Censuren, etwa wöchentlich, oder auch nur monatlich, schon aus diesem Gesichtspunkte unzulässig, so verbietet sich eine solche ganz und gar aus den vorhin sub 2 und 3 angeführten Rücksichten. Schwachen und hinter den Anforderungen der Schule aus irgend welchen Gründen zurückgebliebenen Schülern ist zur Ausfüllung der Lücken ein gröfserer Zeitraum zu bewilligen, nicht minder solchen, die durch ihr Betragen Veranlassung zu Tadel gegeben haben, zur Besserung. Ein umfassendes, allseitig gerechtes Urteil der Lehrer über die Schüler läfst sich nur nach längerer genauer Beobachtung fällen.

Anderseits verbietet wieder die Rücksichtnahme auf Eltern, Schüler und Schule die zu seltene Erteilung von Censuren.

Nun bietet aber die Ferienordnung unserer Provinz im Schuljahre drei Ruhepunkte, im Herbst, zu Weihnachten und zu Ostern. Dafs beim Schlusse des Sommersemesters vor dem Beginne der grofsen Ferien Zeugnisse erteilt werden müssen, ist so selbstverständlich, dafs keine Anstalt dagegen Einspruch erhoben hat. Dasselbe gilt von der Oster-Censur. Der Zeitraum, vom Beginn des Wintersemesters bis Ostern ist jedoch ein so langer, zuweilen sieben Monate umfassender, dafs es nicht angänglich erscheinen kann, während so langer Zeit die Eltern ohne Nachricht über ihre Söhne zu lassen, die Schüler auf ihren Standpunkt nicht aufmerksam zu machen. Auch für die Schule selbst dürfte ein so langes Hinausschieben der genauen und sorgfältigen eigenen Beurteilung ihrer Thätigkeit nicht förderlich sein. Es scheint demnach angemessen, auch vor den Weihnachtsferien volle Censuren zu erteilen. Referent hält, und mit ihm stimmt die weitaus gröfsere Zahl der Gutachten überein, die Erteilung von vollen Censuren zu Weihnachten für besonders wichtig. Es ist die letzte Mahnung vor dem Versetzungstermin an Eltern und Schüler, und der Zeitraum von Weihnachten bis Ostern ist immerhin noch lang genug, um die Ausfüllung vorhandener Lücken zu ermöglichen, wozu bei bis dahin nicht fleifsig gewesenen Schülern selbst die Weihnachts-Ferien benutzt werden können und sollen. Auch weifs Referent aus langjähriger Erfahrung, die nach den vorliegenden Gutachten auch von einer grofsen Zahl anderer Anstalten gemacht ist, dafs die Eltern eine Censur zu Weihnachten dringend wünschen.

Von sämtlichen Anstalten sprechen sich auch nur fünf, Köln (Fr. W. Gymn.), Euskirchen, Jülich, Eupen, Essen (Realsch.) für zweimalige Erteilung von Censuren im Herbst und zu Ostern aus. Aber auch diese fühlen das Bedürfnis, zu Weihnachten die Eltern zurückgebliebener Schüler durch sogenannte Interimszeugnisse zu benachrichtigen. Gegen diese Interimszeugnisse möchte ich mich gleich hier aussprechen. Einmal scheint mir die Auswahl der mit solchen Zeugnissen zu beglückenden Schüler eine keineswegs leichte Arbeit zu sein, und Mifsgriffe können in Folge zu grofser

Milde einiger, zu großer Strenge anderer Lehrer, bei denen auch das Betragen einzelner Schüler nicht immer ohne Einfluß bleibt, nur zu leicht vorkommen. Mißmut und Verstimmung der Schüler und Eltern, Klagen über ungerechte Beurteilung sind dann die unausbleibliche Folge. Dazu kommt, daß diejenigen Schüler, die solche Zeugnisse nicht erhalten, sich gar zu oft bedenklichen Täuschungen über ihren Standpunkt hingeben, deren Folgen abermals Eltern und Schüler recht unangenehm berühren. Zudem möchte ich nicht Schüler zweiter Ordnung offiziell schaffen. Eine andere Frage ist es, ob in allen Klassen dreimal im Jahre Zeugnisse ausgeteilt werden sollen.

Von den 71 vorliegenden Bearbeitungen des Themas sprechen sich 45 für dreimalige Censuren in allen Klassen aus. Fünf Anstalten wollen die Oberprima, resp. Obersecunda der Progymnasien von der Weihnachtscensur ausgeschlossen wissen, weil die Entlassungsprüfung zu rasch auf die Censur folge. Ein Referat meint, der Schreken vor der Abiturientenprüfung ersetze hinreichend die Censur. Die andern wollen nicht so kurze Zeit vor dem Examen ein volles, gewissermaßen vorgreifendes Urteil abgeben, oder halten die betreffenden Schüler bereits für so gereift, daß ein Zeugnis für sie überflüssig sei. Referent möchte schon im Interesse der einheitlichen Behandlung der Schüler einer Anstalt die Oberprimaner von der Censur nicht ausgeschlossen wissen. Dann ist er aber auch mit der Mehrzahl der Referenten der einzelnen Anstalten der Meinung, daß für die Oberprimaner die Weihnachts-Censur ihre besondere Wichtigkeit habe. Namentlich kann eine schlechte Censur dem Betreffenden zur Mahnung dienen, sich zur Prüfung erst zu einem späteren Termin zu stellen. Die Annahme, daß ein Schüler, der ein gutes Zeugnis zu Weihnachten erhalten hat, die Prüfung doch nicht bestehen könne, und so ein Widerstreit zwischen Censur und dem Ausfalle der Prüfung konstatiert werde, teile ich nicht, wenn anders der Organismus der Anstalt, wie er es sein muß, gesund ist.

Dem in einem oder andern Fache nach schwachen Schüler kann die Censur nützlich sein, indem sie ihn zu größerem Fleiße gerade in dem betreffenden Fache anspornt.

Die Ansicht, daß beide Primen, wofür sich zwei Gutachten (Barmen Gymn. und Kaiser-Wilhelm-Gymn. Köln) ausgesprochen, oder alle oberen Klassen, was 6 Anstalten, oder gar die oberen und mittleren Klassen, was 4 Anstalten wünschen, von der Censurirung zu Weihnachten ausgeschlossen werden sollen, teile ich nicht.

Die Annahme einer hinreichenden Reife dieser Schüler, so daß sie einer öfteren Censur nicht bedürften, trifft für alle Schüler der genannten Klassen gewiß nicht zu. Zudem wünschen die Eltern, namentlich die auswärtigen, die fast nur durch die Censur Kenntnis von dem Gebahren ihrer

Söhne erhalten, dringend das Gegenteil. Das Interesse der Schule selbst fällt mit ins Gewicht. Die in einigen Referaten und Protokollen hervorgehobene Unterbrechung des ruhigen Ganges des Unterrichts durch die Erteilung dreier Censuren im Schuljahre tritt nicht ein, wenn die Sache in richtiger Weise betrieben wird. Ich werde darauf bei Erledigung der zweiten Frage zurückkommen. Zwei Anstalten wollen eine vierte Censur im Laufe des Sommersemesters erteilt wissen. Ich wüfste dazu kaum einen andern Zeitpunkt ausfindig zu machen, als vor den kleinen Pfingstferien. Die Zeit aber vom Beginne des Sommersemesters bis Pfingsten, 5 Wochen, während welcher dazu noch Repetitionen aus den Pensen der vorigen Klasse stattfinden, scheint mir zu kurz zu sein. Auch ist bis dahin von dem Pensum der neuen Klasse kaum ein irgend bemerkenswerter Teil absolviert. Es liefe die Censur also darauf hinaus, dafs der in vielen Fällen neue Lehrer das Urteil seines Vorgängers einer Prüfung unterzieht. Das scheint mir unzulässig.

Dafs, wenn ein Schüler in dem Zeitraum zwischen der Erteilung zweier Censuren in seinem Fleifse und in Folge dessen auch in seinen Leistungen erheblich zurückgeht, den Eltern mahnende Mitteilung gemacht werden kann, ja mufs, halte ich für selbstverständlich. Nur sollen solche Mitteilungen, um ein gleichmäfsiges Verfahren in allen Klassen zu ermöglichen und etwaigen Mifsbräuchen vorzubeugen, nur unter Zustimmung des Direktors und in dessen Auftrage gemacht werden.

Auf Grund des Gesagten stelle ich daher die These:

> In allen Klassen werden jährlich dreimal volle Censuren an alle Schüler der Anstalt erteilt und zwar vor den Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und am Schlusse des Schuljahres. Im Falle bedenklicher Abnahme des Fleifses und damit eines Rückganges der Leistungen können in den Zwischenräumen schriftliche Mahnungen an die Eltern der betreffenden Schüler mit Zustimmung und im Auftrage des Direktors erfolgen.

II.

In welcher Weise wirken bei der Herstellung der Censur Lehrer, Ordinarius und Direktor zusammen?

Fast alle Anstalten empfehlen das bei ihnen übliche Verfahren als durch die Praxis bewährt, und da wesentliche Verschiedenheiten nur in geringer Zahl vorkommen, so wird sich in der Hauptsache eine Einigung nicht unschwer erzielen lassen.

Einig sind alle Gutachten darin, dafs die Initiative für die Anfertigung der Censur von dem Direktor ausgehen mufs durch Einhändigung

der Formulare an die Ordinarien. Ob Censurbücher oder einzelne Bogen für die Konzepte zu benutzen seien, glaube ich hier unerörtet lassen zu sollen, da dieses in der Fragestellung nicht berührt ist, und ich auch der Meinung bin, daſs man den einzelnen Anstalten hierin freie Wahl lassen soll. Die bei weitem gröſste Mehrzahl der Referenten verlangt dann, daſs die Prädikate für die Leistungen von den einzelnen Klassenlehrern in die betreffenden Rubriken eingetragen werden. Daſs dieselben sich an die festgesetzten Prädikate zu binden haben, ist selbstverständlich. Nur wenige Anstalten wollen diese Eintragung in der zur Festsetzung der Zeugnisse abzuhaltenden Konferenz bewerkstelligt haben, weil dadurch gerechtere Beurteilung ermöglicht werde. Ich kann mich für dieses Verfahren nicht aussprechen. Jeder Lehrer soll und muſs sich ein vollständig bestimmtes Urteil über die Leistungen eines jeden Schülers in seinem Fache gebildet haben, bevor er an die Censurirung derselben geht. Es dürfte die zu diesem Zwecke erforderliche Prüfung und Sichtung, die das Resultat gewissenhafter Beobachtung während eines längeren Zeitabschnitts sein soll, durch das angedeutete Verfahren, nicht gefördert werden. Mancher schwankende und schwache Lehrer kommt zudem dadurch nur zu leicht in die Gefahr, auf das Urteil des Ordinarius oder anderer älterer Lehrer zu viel Gewicht auch für sein Fach zu legen. Den Zeitverlust, der in groſsen Anstalten dadurch herbeigeführt wird, will ich nur andeuten. Einige Anstalten (Emmerich, Prüm) verlangen, daſs der Ordinarius, um nicht die anderen Klassenlehrer zu beeinflussen, zuletzt sein Prädikat eintrage. Da vorausgesetzt werden muſs, daſs jeder Lehrer mit der gröſsten Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit verfährt, scheint es mir gleichgültig zu sein, wer zuerst und wer zuletzt sein Prädikat einträgt. Durch die Besprechungen in den Konferenzen und der Klassenlehrer unter sich und mit den Ordinarien ist ja ohnehin der Standpunkt der einzelnen Schüler in den verschiedenen Fächern bekannt. Anders stellt sich die Sache in Bezug auf die gemeinsamen Prädikate für Betragen, Aufmerksamkeit und Fleiſs etc.

Mehrere Gutachten verlangen, daſs der Ordinarius zuerst sein Urteil eintrage, die übrigen Lehrer davon abweichende Urteile hinzufügen und am Schlusse der Ordinarius ein Gesamtprädikat daraus bilde. Die groſse Mehrzahl der Anstalten will diese gemeinsamen Prädikate in der Censurkonferenz festgestellt haben.

Ich schlieſse mich dem letzteren Vorschlage an. Der Ordinarius schlägt in der Konferenz ein Prädikat vor. Findet dasselbe nicht allgemeine Billigung, so wird durch Besprechung unter schlieſslicher Entscheidung durch den vorsitzenden Direktor das zu gebende Prädikat festgestellt und in die Censur eingetragen. Die Rubrik über Versäumnisse ist vom Ordinarius auszufüllen.

Nach Eintragung der Prädikate für die Leistungen und Einhändigung der Zeugnisse an den Direktor, verlangen einige Anstalten (Gymnasium an Aposteln in Köln, Essen) mündliche durch den Direktor, womöglich in Anwesenheit der nicht beschäftigten übrigen Lehrer, abzuhaltende Klassenprüfungen, wobei besonders die zweifelhaften Schüler zu berücksichtigen seien. Andere Anstalten (z. B. Gladbach) verwerfen solche Prüfungen.

Referent ist der Ansicht, daſs es dem Direktor allerdings freisteht und freistehen muſs, in ihm notwendig scheinenden Fällen solche Prüfungen vorzunehmen, daſs dieselben aber im allgemeinen, da ja vorausgesetzt werden muſs, daſs die einzelnen Lehrer sich ein ganz bestimmtes Urteil über jeden Schüler gebildet haben, und daſs der Direktor durch die Kontrolle der ihm vorgelegten schriftlichen Arbeiten der Schüler, besonders der Klassenarbeiten und durch im Laufe der Zeit abgehaltene Klassenrevisionen, wobei grade die schwächern Schüler besonders berücksichtigt worden sind, über den Standpunkt der einzelnen Schüler orientiert ist, nicht für obligatorisch zu erklären seien. In solchen immerhin nur kurzen Prüfungen läſst sich das wirkliche Wissen des Schülers nur unvollkommen ermitteln. Befriedigende Antworten auf einzelne, zufällig dem Schüler bekannte Fragen verleiten nur zu leicht diesen zu der Meinung, er müsse nunmehr ein gutes Zeugnis erhalten. Lehrer, denen es an Sicherheit des Urteils gebricht, lassen sich verleiten, auf eine solche Prüfung ungebührliches Gewicht zu legen.

Für die endgültige Feststellung der Zeugnisse in einer abzuhaltenden Censurkonferenz sprechen sich fast alle Gutachten aus.

Manche, allzuschroff erscheinende Gegensätze lassen sich da durch ruhige Beratung und Besprechung beseitigen, und nicht gering ist der Vorteil anzuschlagen, daſs dadurch die sämtlichen in einer Klasse unterrichtenden Lehrer ein vollständiges und genaues Bild von jedem Schüler zu gewinnen in der Lage sind. Hier hat auch der Direktor Gelegenheit, ihm unbillig erscheinende Prädikate durch Darlegung seiner Beobachtungen und Vergleichung der Schüler untereinander, auch Hervorhebung des Standpunktes der betreffenden Klasse im ganzen Organismus der Anstalt zu beseitigen. Findet des Direktors Ansicht Widerspruch bei dem betreffenden Lehrer, so kann er die Sache vertagen, sich durch abermalige Durchsicht der Arbeiten des Schülers und eventuell mündliche oder schriftliche Prüfung ein bestimmtes Urteil bilden. Dies muſs dann aber auch, wenn in einer zweiten Beratung der Widerspruch bestehen bleibt, maſsgebend sein.

Referent hält es für hinreichend, wenn in den Censurkonferenzen unter dem Vorsitze des Direktors lediglich die Lehrer der betreffenden Klasse anwesend sind. Beobachtungen, die andere Lehrer in Bezug auf das Betragen der Schüler gemacht haben, sind ja vorher dem Ordinarius

und Direktor mitgeteilt worden, und werden ihre Berücksichtigung finden, in Bezug auf die Leistungen aber haben die übrigen Lehrer kein Urteil. Wollen, wenn Klassen beim Jahreswechsel aus der Hand eines Ordinarius in die eines anderen übergehen, die nächstfolgenden Ordinarien resp. Lehrer den Konferenzen beiwohnen, so ist ihnen das zu gestatten, ein Urteil aber in Bezug auf Prädikate und Ascension ist ihnen nicht einzuräumen. Für die Gleichmäfsigkeit der Beurteilung in allen Klassen ist der Direktor verantwortlich. Sind in der Konferenz die Zeugnisse endgültig festgestellt, so sind dieselben abzuschreiben und vom Ordinarius und Direktor zu unterschreiben. Ob für die Reinschrift einzelne Blätter oder Censurbücher zweckmäfsiger zu verwenden seien, glaube ich unerörtert lassen zu sollen, da in der Fragestellung kein Anlafs dazu liegt. Es möge darin den einzelnen Anstalten freie Wahl gelassen werden.

Ich komme demnach in Bezug auf die zweite Frage zu folgenden Thesen:

1. Die Initiative für die Anfertigung der Censuren geht vom Direktor aus.
2. Die Klassenordinarien füllen den Kopf des Zeugnisses und die Rubrik über Versäumnisse aus.
3. Jeder Lehrer trägt die Prädikate für seine Unterrichtsfächer selbst ein.
4. Die bereits eingetragenen Prädikate über die Leistungen werden in der Konferenz vorgelesen und besprochen, um etwaige Härten und Gegensätze beseitigen zu können.
5. Dem Direktor steht nach sorgfältiger und genauer Prüfung das Recht zu, an einzelnen Prädikaten Änderungen vorzunehmen.
6. Die gemeinsamen Prädikate werden in einer unter dem Vorsitze des Direktors abzuhaltenden Censurkonferenz, an der alle Klassenlehrer teilnehmen müssen, die anderen Lehrer der Anstalt teilnehmen können, ermittelt und eingetragen. Dasselbe gilt am Schlusse des Schuljahres in Bezug auf Versetzung oder Nichtversetzung.
7. In die Reinschrift trägt nicht jeder Lehrer seine Prädikate ein, es wird vielmehr vom Ordinarius eine Abschrift des Konzeptes besorgt.
8. Ordinarius und Direktor unterschreiben die Zeugnisse.

III.

Nach welchen Seiten hin erstreckt sich die Beurteilung des Schülers?

Das durch Verfügung des Rheinischen Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums vom 29. April 1854 vorgeschriebene Censurformular, das in

seinen Grundzügen auf der Ministerial-Verfügung vom 12. Mai 1840 beruht, enthält vier Rubriken:

1. Betragen,
2. Aufmerksamkeit, Fleifs und Fortschritte,
3. Schul- und Kirchenbesuch,
4. Besondere Bemerkungen.

Und offenbar entsprechen diese im ganzen den Gesichtspunkten, die sich aus dem Zwecke der Censur herleiten lassen.

Zweierlei ist es, was die Schule an ihren Zöglingen zu erreichen sucht, moralische Bildung und intellektuelle Bildung, jene durch Zucht, diese durch Lehre. Es kommt darauf an, nach beiden Richtungen hin den Grad sowohl des Wollens, den der Schüler der Doppelaufgabe der Schule entgegenbringt, als auch den Grad des Könnens, den er zu einer gewissen Zeit erreicht hat, zu beurteilen. Zu beurteilen ist demnach das Wollen und Können in sittlicher und das Wollen und Können in wissenschaftlicher Hinsicht.

In sittlicher Hinsicht dürfte es gewagt, erscheinen und zu ungerechter Beurteilung gar zu leicht führen, Wollen und Können zu trennen. Beides ist hier unter dem einen Gesichtspunkt des Betragens zusammen zu fassen.

Nach der wissenschaftlichen Seite hin sind dagegen Wollen und Können zu trennen, da sie sich keineswegs stets decken.

Gröfsere oder geringere Begabung üben hier nicht zu übersehenden Einflufs.

So ergeben sich schon drei Rubriken:

1. Betragen,
2. Wissenschaftliches Wollen (Aufmerksamkeit und Fleifs),
3. Wissenschaftliches Können (Leistungen).

Fügen wir noch aus praktischen Gründen die Rubriken Schulbesuch und Bemerkungen hinzu, so dürfte den Anforderungen genügt sein. Die gröfste Anzahl der vorliegenden Gutachten ist, wenn auch nicht immer auf demselben Wege, zu demselben Resultate gelangt.

Ich gehe in Folgendem auf die Begründung und Bedeutung, sowie auf die Bezeichnung der genannten Rubriken näher ein, und werde dabei auch einzelne abweichende Vorschläge beleuchten. Da beim Betragen der Grad der Bereitwilligkeit und Fähigkeit, den besonderen Schülerpflichten und den allgemeinen sittlichen Pflichten gerecht zu werden, zur Beurteilung gelangen mufs, so ist es klar, dafs sowohl das Verhalten in der Schule, als auch das Verhalten aufser der Schule, berücksichtigt werden mufs. Bei der Beurteilung des Verhaltens in der Schule eine Unterscheidung eintreten zu lassen zwischen Verhalten den Mitschülern gegenüber und Verhalten den Lehrern gegenüber, halte ich mit fast allen Gutachten für nicht notwendig.

Das Verhalten ist der Ausfluſs einer und derselben Willensrichtung und wird sich nach beiden Richtungen hin gleich gestalten. Über das Verhalten auſser der Schule kann die Schule naturgemäſs nur mangelhafte Kenntnis erhalten. Namentlich entzieht sich das Verhalten im Elternhause der Beurteilung, und muſs sich derselben entziehen. Fast alle Referenten betonen deshalb auch, daſs Vorgänge auſserhalb der Schule nur dann bei Beurteilung des Betragens zu berücksichtigen sind, wenn sie Gegenstand der Rüge oder Strafe in der Schule gewesen sind. Es ist das umsomehr richtig, als die Schule über das äuſsere Verhalten ihrer Schüler nur in so weit zu richten berufen sein kann, als dasselbe durch ihre Gesetze und Vorschriften auch über die Schulzeit hinaus beeinfluſst und geregelt wird. Daſs das ganze Verhalten des Schülers einheitlich zu beurteilen ist und nicht verschiedene Prädikate für Verhalten in und auſser der Schule zu geben sind, ist nach dem Gesagten wohl klar.

Eine Reihe von Gutachten beschäftigt sich mit den Prädikaten, welche für das Betragen in Anwendung zu bringen seien.

In der dem Referenten gestellten Frage liegt hierzu ein Anlaſs nicht vor, es scheint vielmehr in der Absicht der vorgesetzten Behörde zu liegen, den einzelnen Anstalten in dieser Beziehung freie Wahl zu lassen. Ich möchte mich, wenn ich trotzdem auf die Frage mit einigen Worten eingehen soll, denjenigen Gutachten anschlieſsen, die für das Betragen nur drei Prädikate vorschlagen: Ohne Tadel, nicht ohne Tadel, tadelnswert.

Bei Erteilung der beiden letzten Prädikate wäre der Grund des Tadels anzugeben. Positiv lobende Prädikate, wie „musterhaft, lobenswert, sehr gut, gut“, möchte ich vermieden wissen, da das Betragen auſser der Schule zu wenig zur Kenntnis der Schule gelangt, und nicht selten Schüler lobende Prädikate erhalten, die sich selbst sagen, daſs sie dieselben keineswegs verdient haben.

Es ist vorhin gesagt, daſs beim Betragen der Grad der Bereitwilligkeit und Fähigkeit, den Schülerpflichten und den allgemeinen sittlichen Pflichten gerecht zu werden, zur Beurteilung kommen müsse. Da hierunter auch die Bethätigung des guten Willens den dem Schüler gestellten Lernaufgaben gegenüber fällt, so könnte man behaupten — und es ist dies geschehen —, daſs eine Rubrik für Aufmerksamkeit und Fleiſs überflüssig sei, da diese bei der Rubrik Betragen mit zur Beurteilung gelangen. Da jedoch Aufmerksamkeit und Fleiſs bei der Beurteilung eines Schülers mehr in die Wagschale fallen als Voraussetzungen der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit und des Könnens, vielweniger als sittliche Pflichten, so hat der allgemeine Sprachgebrauch dahin entschieden, daſs der Pflichtanteil, der beim Betragen zur Beurteilung kommt, im engeren Sinne zu fassen sei und sich beschränke auf sein Verhalten der an der Schule geltenden Disziplinarordnung gegenüber, daſs also bei der Beurteilung des Betragens neben dem

allgemein sittlichen Verhalten nur der Grad der Unterordnung unter die Schulgesetze in Frage komme.

Grade wie das sittliche Wollen hat auch das geistige Wollen des Schülers eine doppelte Stätte der Bethätigung, das elterliche Haus und die Schule. Das Wollen oder vielmehr die Bethätigung desselben, den Forderungen auch da gerecht zu werden, wo der unmittelbare Verkehr zwischen Lehrer und Schüler aufhört, nennen wir Fleifs, das Streben, dieses Wollen, während des Unterrichts zu zeigen, Aufmerksamkeit. Beide sind also Ausflufs einer und derselben Willensrichtung. Sie müssen daher eine Rubrik bilden. Auch die Mehrzahl der vorliegenden Gutachten spricht sich dafür aus. Es wird mit Recht von denselben hervorgehoben, dafs im allgemeinen Aufmerksamkeit und Fleifs bei der bei weitem gröfsten Mehrzahl der Schüler gleich seien und sich in allen Unterrichtsfächern gleichmäfsig zeigten.

Befriedigender häuslicher Fleifs und mangelhafte Aufmerksamkeit in der Klasse oder das Umgekehrte gehören zu den seltensten Ausnahmen, und wo Lehrer dieses Verhältnis zu erkennen glauben, mögen sie ja zusehen, ob ihre Ansicht nicht auf Täuschung beruht. Ich kann mich deshalb für eine Trennung in zwei Rubriken nicht aussprechen. Eine nicht unerhebliche Anzahl von Gutachten will Aufmerksamkeit und Fleifs bei jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande beurteilt wissen. Es wird behauptet, dafs beides keineswegs bei allen Lehrern und in allen Fächern gleich sei. Nach meinen Beobachtungen, und die Mehrzahl der Gutachten stimmt damit überein, kommt dieses Verhältnis nur ausnahmsweise vor, und wo es sich zeigt, frage man, ob die Schuld nicht mehr auf der Seite der Lehrer, als auf der Seite der Schüler liegt, wenn bei einem Lehrer ein Schüler es an Fleifs und Aufmerksamkeit fehlen läfst, während er bei den übrigen seine Pflicht thut. Auch die Verschiedenheit der Unterrichtsgegenstände, Neigungen und Abneigungen einzelner Schüler in Bezug auf dieses oder jenes Fach treten, wenn die Lehrer die Sache in richtiger Weise treiben, viel weniger in die Erscheinung, als vielfach behauptet wird. Und kommt so etwas vor, und vorzugsweise durch die Schuld des betreffenden Lehrers, so dürfte es zur Hebung der Auktorität desselben und zur Herbeiführung des richtigen Verhältnisses zwischen Lehrer, Eltern der Schüler und Schule wenig förderlich sein, wenn dieses Vorkommen ausdrücklich auf dem Zeugnisse dokumentiert ist.

Zudem wollen die Eltern wissen, wie ihre Söhne überhaupt und im allgemeinen sich in Bezug auf die Erfüllung ihrer Pflicht der Schule gegenüber gestellt haben. Ein Zeugnis darüber, ausgestellt von allen Lehrern, unter Zustimmung des Direktors, hat weit mehr Gewicht, als das des einzelnen Lehrers. Dafs in ganz besonderen, seltenen Fällen neben dem allgemeinen Prädikate auch in einem oder anderem Unterrichtsfache noch eine besondere Bemerkung beigefügt werde, dürfte als zulässig zu erachten sein.

Ich entscheide mich demnach dafür, daſs eine besondere Rubrik „Aufmerksamkeit und Fleiſs“, wofür das Prädikat, dessen Wortlaut freigestellt sein möge, in der Censurkonferenz festgestellt wird, in das Zeugnis aufgenommen werde und ihren Platz an zweiter Stelle, also hinter der Rubrik „Betragen“ finde.

Daſs das wissenschaftliche Können nach den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu beurteilen sei, darüber herrscht keine Meinungsverschiedenheit. Scheidungen innerhalb der einzelnen Fächer sind möglichst zu vermeiden, werden sich jedoch nicht immer umgehen lassen und sind deshalb zu dulden.

Auch darin herrscht nahezu volle Übereinstimmung, daſs der das wissenschaftliche Können umfassenden Rubrik die Bezeichnung „Leistungen“ und nicht „Fortschritte“ zu geben sei, sowie daſs bei Bestimmung des Prädikates das bis dahin durchgenommene Pensum als Maſsstab zu Grunde zu legen sei.

Mit Recht wird hervorgehoben, daſs ein Schüler, der, sei es durch eigene Schuld oder aus anderen Ursachen, hinter den zu stellenden Anforderungen der Klasse wesentlich zurückgeblieben, in der folgenden Zeitperiode bedeutende Fortschritte gemacht haben könne und doch nicht das geleistet habe, was gefordert werden müsse. Die hier und dort gemachte Einwendung, daſs bei bloſser Beurteilung der Leistungen es vorkommen könne, daſs redliches Streben nicht gehörig gewürdigt und der Schüler entmutigt werde, ist hinfällig, da dieses Streben in der vorhin genannten Rubrik „Aufmerksamkeit und Fleiſs“ seine Würdigung findet.

Auſser den drei Rubriken, die sich aus den bisherigen Betrachtungen ergeben, erscheint dann eine vierte notwendig, die sich auf den Schul- und Kirchenbesuch bezieht. Es kommen hier Verhältnisse zur Sprache, die nicht immer vom Schüler abhängen und doch für sein Fortkommen in der Klasse von wesentlicher Bedeutung sind. Fast alle Gutachten sprechen sich unter gewissen noch zu erörternden Modifikationen für Einschaltung dieser Rubrik aus. Die meisten sind auch darin einverstanden, daſs eine Unterscheidung zwischen entschuldigten und nicht entschuldigten, also strafbaren Versäumnissen, nicht zu machen sein, da letztere bei Beurteilung des Betragens ihre Berücksichtigung finden. Nur die Zahl der versäumten Unterrichtsstunden ist anzugeben, um dem Elternhause, das in Sachen der Schulzucht und Schulordnung leider nur zu oft zu nachsichtig und gleichgültig ist, einen verständlichen Wink zu geben, daſs die Schule für Miſserfolge, die aus unregelmäſsigem Schulbesuche hervorgehen, die Verantwortung ablehnen muſs.

Eine Trennung dieser Rubrik in Schul- und Kirchenbesuch hält Referent in Übereinstimmung mit mehreren Gutachten nicht für notwendig. Der Kirchenbesuch, soweit es sich um den von der Anstalt geleiteten Gottesdienst handelt, der hier allein in Frage kommen kann, ist ebenso obligatorisch,

wie der Schulbesuch und für die sittliche Entwickelung des Schülers ebenso notwendig, wie für die wissenschaftliche der Schulbesuch. Referent schlägt deshalb vor, dieser Rubrik die Bezeichnung „Versäumnisse“ zu geben. Eine Reihe von Gutachten schlägt eine weitere Rubrik „Ordnungsliebe“ vor, einige für alle Klassen, andere nur für die unteren und mittleren Klassen, wieder andere nur für die unteren Klassen. Es soll in dieser Rubrik Sauberkeit der Bücher und Hefte, sorgfältige und reinliche Schrift etc. zur Beurteilung kommen. Da die Schule dies Alles von ihren Zöglingen verlangt und verlangen mufs, und in der bereitwilligen Erfüllung dieser Forderung oder deren Nichtbeachtung sich der Wille des Schülers, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden, bethätigt, auch die Nichtbeachtung der desfallsigen Vorschriften Tadel und Strafe nach sich zieht, kommen diese Verhältnisse in den zwei ersten Rubriken mit zur Beurteilung und üben ihren Einflufs auf die betreffenden Prädikate. Ich beantrage deshalb den Fortfall dieser Rubrik. Auch für Einschaltung einer Rubrik „Lobe und Tadel“, die übrigens nur von wenigen Anstalten verlangt wird, kann Referent sich nicht aussprechen.

Die hier zu machenden Angaben finden in den beiden ersten Rubriken als Gesamtheit ihre Beurteilung. Auch sollte man manchem, nur zu leicht sich einstellenden Mifsbrauche, der mit solchen Loben und Tadeln getrieben werden kann, keinen Vorschub leisten. Ob die Beibehaltung resp. Einführung dieser Rubrik auf manche Schüler in ihrem Verhalten nachteilig einwirken könne, was von mehreren Seiten hervorgehoben wird, will ich nicht näher untersuchen, fürchte aber, dafs so etwas der Fall sein könne. Jedenfalls ist die Rubrik nicht notwendig, um so weniger, da in einer weiteren Rubrik, der ich die Bezeichnung „Besondere Bemerkungen“ geben möchte, wichtige Punkte aus dem Bereiche der übrigen Rubriken, und was sonst etwa besonders hervor zu heben sein möchte, ihren Platz finden können. Dafs in dieser Rubrik die Mitteilung über den Ascensus oder das Gegenteil, über etwaige Entziehung von Benefizien und Ähnliches unterzubringen ist, braucht kaum hervorgehoben zu werden.

Referent kommt demnach bei der Beantwortung der dritten Frage zu folgendem Resultate:

Die Beurteilung des Schülers umfafst das sittliche und wissenschaftliche Wollen und Können des Schülers:

1. Für die Beurteilung des sittlichen Wollen und Könnens genügt in der Censur eine Rubrik „Betragen“. In dieser Rubrik wird ein Gesamturteil gegeben über die Haltung in der Schule und aufserhalb derselben, über letztere jedoch nur insofern, als sie in der Schule Gegenstand des Tadels oder der Strafe gewesen. Der Wortlaut der Prädikate ist freigestellt.

2. Für die Beurteilung des wissenschaftlichen Wollens dient die Rubrik „Aufmerksamkeit und Fleiſs“. Die Wahl der Prädikate ist freigestellt.
3. Das wissenschaftliche Können wird beurteilt in der Rubrik „Leistungen“.
4. Den genannten drei Rubriken sind hinzuzufügen eine vierte unter dem Namen „Versäumnisse“ und eine fünfte unter dem Namen „Besondere Bemerkungen“.

In der Rubrik „Versäumnisse“ ist nur die Zahl der versäumten Stunden ohne nähere Unterscheidung aufzunehmen.

IV.

In wieweit hat die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen?

Von den vorliegenden 72 Gutachten haben sich 23 für die Bezeichnung einer Rangstellung des Schülers auf der Censur ausgesprochen, die übrigen 49 dagegen. Von den Anstalten, welche überhaupt eine Rangstellung wollen, sind wiederum sehr verschiedene Vorschläge gemacht worden. Die Mehrzahl will auf der Censur den Klassenplatz angegeben wissen, also ausgedrückt haben, welchen Platz der censierte Schüler unter sämtlichen Schülern der Klasse einnehme, andere wollen jeder Censur eine Gesamtnummer geben, wieder andere wollen beides. Einig sind fast alle Gutachten dieser Art darin, daſs bei der Bestimmung des Klassenplatzes nur die Leistungen berücksichtigt werden, daſs Betragen, Aufmerksamkeit und Fleiſs nur bei gleichstehenden Leistungen den Ausschlag geben sollen. Verschiedene Ansichten machen sich dagegen geltend bei der Frage, ob die verschiedenen Unterrichtsgegenstände gleichwertig seien, oder nach ihrer Bedeutung abgewogen werden sollen, ebenso darüber, ob nicht manche Fächer bei der Beurteilung ganz auszuscheiden seien. Einige Anstalten wollen allen Fächern gleichen Wert zugestehen, da der Schüler ja allen gleichen Fleiſs und gleichen Eifer zuzuwenden verpflichtet sei, andere wollen den Wert der verschiedenen Fächer nach der Stundenzahl bemessen wissen, die denselben in jeder Woche zugewiesen ist, wieder andere unterscheiden Haupt- und Nebenfächer, so, daſs den ersteren der doppelte Wert der letzteren zuzuerkennen sei. Schreiben, Singen, Turnen, Zeichnen wollen einige Anstalten bei der Beurteilung nicht herangezogen wissen, da die Leistungen in diesen Gegenständen kaum von dem Willen des Schülers abhängig, vielmehr die Folge natürlicher Anlagen seien. Auch das Fach der Religion soll nach der Meinung einiger Referenten nicht berücksichtigt werden, da es hierbei nicht so sehr auf Erwerbung von

Kenntnissen, als auf Gesinnung und Willensrichtung, die sich der Beurteilung mehr oder weniger entziehen, ankomme.

Eine Anstalt will nur den Hauptfächern eine Entscheidung zugestehen, vergifst aber zu sagen, welche Fächer sie für Hauptfächer halte.

Die Anstalten, welche den Zeugnissen eine Generalnummer geben wollen (6, von denen 5 aufser der Generalnummer auch die Bezeichnung des Klassenplatzes verlangen), wollen bei der Bestimmung der betreffenden Nummer ebenfalls vorzugsweise die Leistungen berücksichtigt wissen. Betragen soll nur subsidiarisch in Betracht kommen, es sei denn, dafs dasselbe besonders tadelnswert sei, in welchem Falle es die Nummer herunterdrücke. Über die Zahl der anzuwendenden Nummern herrscht Verschiedenheit. Die Wünsche schwanken zwischen den Zahlen 3 und 5. Die für die Bezeichnung des Klassenplatzes und Erteilung einer Gesamtnummer angeführten Gründe sind:

1. Die Censur wird leichter verständlich.
2. Die Rangbezeichnung erleichtert das Versetzungsgeschäft wesentlich.
3. Der Eifer und das Ehrgefühl der Schüler, ein nicht unwesentliches Mittel für Erzielung guter Leistungen, wird dadurch gehoben.

Von den Anstalten, welche jede Bezeichnung einer Rangstellung auf der Censur ablehnen, wird zur Begründung Folgendes hervorgehoben:

1. Da der Nummer des Zeugnisses und nicht minder dem Klassenplatze ein so ganz besonderes Gewicht von Eltern und Schülern beigelegt wird, treten, wenn die Bestimmung nur, oder doch fast nur nach den Leistungen erfolgt, die für die ganze Entwickelung des jungen Menschen so wichtigen Rubriken „Betragen“, „Aufmerksamkeit und Fleifs“ zu sehr zurück. Es wird auf dieselben kaum noch Gewicht gelegt werden. Sollen Betragen, Aufmerksamkeit und Fleifs aber bei der Feststellung einer Rangordnung mitherangezogen werden, wie sie es verdienen, so ist die Feststellung äufserst erschwert, ja unmöglich gemacht, da ungleichnamige Gröfsen addiert werden sollen.
2. Die Bestimmung der Geltung der einzelnen Fächer ist eine äufserst schwierige. Die den Fächern zugewiesene wöchentliche Stundenzahl als mafsgebend gelten zu lassen, ist nicht thunlich, da hierbei sehr wichtige Fächer, z. B. das Deutsche, besonders in den oberen Klassen, zu kurz kämen. Teilt man die Fächer in Haupt- und Nebenfächer und will dem einen etwa den doppelten oder dreifachen Wert der anderen geben, so drückt man die letzteren in den Augen der Schüler, die das Rechenexempel bald gemacht haben werden, herunter. Allen Fächern

gleichen Wert zuzuerkennen, ist nicht möglich, des Ascensus wegen. Zudem haben dieselben Prädikate in demselben Fache bei verschiedenen Schülern verschiedene Geltung und verschiedenen Wert, so dafs auch sie nicht zu Grunde gelegt werden können.

Das Ausscheiden einzelner Fächer ist nicht zu rechtfertigen.

3. Was insbesondere die Bezeichnung des Klassenplatzes anbetrifft, so giebt dieselbe kein richtiges Bild von dem Standpunkte des Schülers gegenüber den Anforderungen, die die Schule an ihn zu stellen hat.

   In einer gut beanlagten und gut geführten Klasse kann z. B. der 15. unter 20 Schülern noch ganz und gar auf dem Standpunkte der Klasse stehen, während in einer recht schwachen Klasse schon der 12. unter 20 Schülern nicht das Erforderliche leistet und nicht versetzt werden kann.

4. Bei dem grofsen Gewichte, dafs dem Klassenplatze, resp. der Gesamtnummer beigelegt wird, kommen die Prädikate in den einzelnen Fächern nicht zu der ihnen gebührenden Geltung, sie werden, ganz besonders bei Gesamtnummern, übersehen.

5. Es erzeugt die Bezeichnung von Rangstellungen Dünkel und Überhebung auf der einen, Entmutigung und Mifsstimmung auf der anderen Seite, um so mehr, da eine vollständig als gerecht von aufmerksamen Eltern und Schülern betrachtete Abstufung nicht durchzuführen ist.

6. Der Wert der Rangbezeichnung für die Versetzung ist kaum in Anschlag zu bringen, ja zu bestreiten.

   Es kann vorkommen, dafs ein Schüler, der eine höhere Rangnummer hat, als ein anderer, nicht versetzt werden kann, weil in einem einzigen wichtigen Fache zu erhebliche Mängel vorliegen, während der Hintermann aufsteigt.

Referent ist der Ansicht, dafs das Gewicht der zuletzt angeführten Gründe überwiegend ist. Er stellt daher die These:

In den Censuren ist von der Bezeichnung irgend welcher Rangstellung Abstand zu nehmen.

V.

Wie viele und welche Prädikate sind zur Beurteilung der Leistungen in Anwendung zu bringen?

Geht man aus von demjenigen Mafse von Wissen und Können, welches gerade für notwendig zu erachten ist und als ausreichend gelten mufs, so ergiebt sich leicht eine Steigerung und Minderung dieses Mafses.

Man kommt so zu drei Prädikaten, einem in der Mitte liegenden, weder lobenden noch tadelnden, einem lobenden und einem tadelnden. Da jedoch Lob und Tadel in sehr verschiedenem Maſse zu spenden sein können, so dürfte es nicht zu rechtfertigen sein, für das eine und andere nur je ein Prädikat zu verwenden. Daſs dagegen eine zu groſse Zahl von Prädikaten bei Schülern und Eltern verwirrend wirken, und es den Lehrern wesentlich erschweren würde, namentlich in gröſseren Klassen für jeden Schüler das richtige Prädikat herauszufinden, ist nicht abzuleugnen. Es empfiehlt sich deshalb, das Lob in bedingtes und unbedingtes Lob, den Tadel in bedingten und unbedingten Tadel zu teilen und für jeden Teil ein Prädikat zu benutzen. Man kommt so zur Fünfzahl der Prädikate, deren Anwendung einerseits übergroſse Farblosigkeit und Unbestimmtheit verhindern, andererseits verwirrender Vielheit vorbeugen dürfte.

Die bei weitem gröſste Zahl der vorliegenden Gutachten, nämlich 58 von 72, spricht sich denn auch für die Fünfzahl der Prädikate aus. Vier Anstalten wünschen nur vier Prädikate. Sie wollen für das Lob nur ein Prädikat in Anwendung gebracht haben, da jede Überschwenglichkeit nach dieser Richtung hin zu vermeiden sei. Von anderer Seite wird dagegen erinnert, daſs wirklich verdientes, besonderes Lob auch gespendet werden müsse, daſs man durch Vorenthaltung desselben entmutige. Wenn ferner gesagt wird, daſs von den zwei lobenden Prädikaten das höhere fast nie gebraucht werde und deshalb überflüssig sei, so kann darauf erwidert werden, daſs, wenn dieser Brauch hier und dort vorhanden ist, man ihn der Gerechtigkeit halber abschaffen müsse.

Neun Anstalten verlangen 6 Prädikate, um auch das Maſs des Ausreichenden doppelt bezeichnen zu können. Referent ist mit den übrigen Gutachten der Ansicht, es genüge hierfür ein Prädikat.

Eine Anstalt endlich wünscht 7 Prädikate, eines zur Bezeichnung des Ausreichenden, je drei für Lob und Tadel.

Referent schlieſst sich der Mehrzahl der Gutachten an und stellt die These:

> „Zur Beurteilung der Leistungen sind fünf Prädikate in Anwendung zu bringen.“

Bei der Beantwortung der Frage, welche Prädikate anzuwenden seien, gehen die Wünsche und Vorschläge recht weit auseinander, so daſs eine Einigung wohl nur zu erzielen sein dürfte, wenn von berechtigten und nichtberechtigten Eigentümlichkeiten hier und dort abgesehen wird. Am leichtesten wird sich wohl eine Einigung erzielen lassen über das Prädikat, durch welches das Maſs des Ausreichenden bezeichnet werden soll. Es sind drei Prädikate in Vorschlag gebracht: „genügend“, „befriedigend“, „im Ganzen befriedigend“, letzteres nur von einer Anstalt. Es dürfte sich

demnach wohl nur um die Wahl zwischen „genügend“ und „befriedigend“ handeln. Die große Mehrzahl der Gutachten spricht sich für „genügend“ aus. Es wird behauptet, dieses Prädikat drücke, wie es auch sein solle, weder Lob noch Tadel aus, sei ein rein objektives Prädikat, während „befriedigend“ schon ein Lob enthalte und zudem nicht den objektiven Thatbestand, sondern nur die subjektive Ansicht des Lehrers wiedergebe. Von anderer Seite wird entgegengehalten, daß das Prädikat „genügend“ nichts Ermunterndes in sich habe, kalt sei und kalt lasse, und daß es mit der Objektivität desselben auch nicht weit her sei.

Da das Maß des Wissens und Könnens, welches gefordert werden müsse, bei der Erteilung des Prädikates die Grundlage sei, enthalte das erteilte Prädikat nichts anderes, als die subjektive Ansicht des censierenden Lehrers, inwieweit dieses Maß erreicht sei. Beurteile doch ein Lehrer die Schüler oft ganz anders, als der andere. Ein rein objektives Urteil gebe es nicht. Die Ansicht einiger Referenten, daß ein fleißiger und strebsamer Schüler den Lehrer sehr wohl befriedigen könne, ohne das notwendig zu Fordernde geleistet zu haben, kann ich nach dem, was oben über die Grundlage des zu erteilenden Prädikates gesagt ist, nicht teilen.

Referent muß gestehen, daß ihm persönlich das Prädikat „befriedigend“ mehr zusagt, er glaubt jedoch, um desto eher eine Übereinstimmung herbeizuführen, zur Bezeichnung des ausreichenden Maßes des Wissens und Könnens das Prädikat „genügend“ in Vorschlag bringen zu sollen. Bei der Ermittelung der lobenden Prädikate glaubt Referent sich in Übereinstimmung mit der großen Mehrzahl der Gutachten von vornherein gegen diejenigen Prädikate aussprechen zu sollen, die neben dem Lob eine Abschwächung desselben, ja einen versteckten Tadel enthalten. Dahin gehören namentlich die in Vorschlag gebrachten Prädikate „im Ganzen gut“, „ziemlich gut“, „im Allgemeinen gut“. Referent muß gestehen, daß ihm ein reines „Befriedigend“ lieber ist, als die genannten Prädikate. Sie werden zudem von Eltern und Schülern nicht recht verstanden und gewürdigt und sind nicht selten das Resultat der Unklarheit des Lehrers über den Standpunkt eines ordentlichen Schülers. Es ist freilich eingewendet worden, daß ein höheres Prädikat als „gut“ zu geben nicht ratsam sei, da einerseits dieses Prädikat Alles bezeichne, was an einem Schüler zu loben sei, andererseits höhere Prädikate Dünkel und Überhebung hervorriefen. Ich kann dem nicht zustimmen. Im Sprachgebrauche kennen wir eine Steigerung des „gut“ und bezeichnen mit „gut“ keineswegs das Höchste; was gut ist, ist immer noch der Vervollkommnung fähig. Und ein Schüler, der sich vor den andern in erfreulicher Weise ausgezeichnet hat, soll der Gerechtigkeit halber dieses Streben auf dem Zeugnisse anerkannt sehen zu eigener Ermunterung und zur Nacheiferung für die anderen. Für die Bezeichnung

des bedingten Lobes möchte ich deshalb das Prädikat „gut“ vorschlagen. Von einigen Seiten ist hierfür das Prädikat „befriedigend“ gewünscht worden. Im Grunde genommen bezeichnet aber dieses Prädikat nichts anders, als das für das Maſs des Notwendigen vorgeschlagene „genügend“. Es ist hervorgehoben worden, daſs der Sprung von „genügend“ zu „gut“ ein zu groſser sei. Mir scheint dieses Bedenken nicht erheblich. Dem Schüler der mehr leistet, als das grade Notwendige, gebe man ruhig das Prädikat „gut“. Es wird ihn ermuntern und zu weiterem Streben antreiben. Überhaupt sei man, wie mit Recht von mehreren Seiten gesagt wird, mit lobenden Prädikaten nicht zu sparsam. Sie wirken.

Als Prädikate für unbedingtes Lob sind, wenn wir von „gut“, was für das bedingte Lob gebraucht werden soll, absehen, in Vorschlag gebracht die Prädikate „sehr gut“, „recht gut“, „vorzüglich“. Das letzte Prädikat ist nur von einer Seite vorgeschlagen worden, und ich möchte mich, obwohl dasselbe für die Abiturientenzeugnisse in unserer Provinz im Gebrauche ist, seiner Überschwenglichkeit wegen gegen dasselbe erklären. Mir scheint „recht gut“ das richtige Prädikat zu sein, da es eine angemessene und doch nicht übermäſsige Steigerung des „gut“ ausdrückt. Ich finde mich bei diesem Vorschlage in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Gutachten, die ein höheres Prädikat, als „gut“ wollen. Am meisten gehen die Vorschläge auseinander bei der Bezeichnung des bedingten Tadels.

In den vorliegenden Gutachten finden sich folgende Prädikate:

„noch nicht genügend“, „nicht völlig genügend“, „nicht ganz genügend“, „nicht ausreichend“, „noch nicht ausreichend“, „wenig genügend“, „noch wenig genügend“, „teilweise genügend“, „nur teilweise genügend“, „mangelhaft“, „mittelmäſsig“, „nur mittelmäſsig“, „fast ungenügend“, „gering“, „nicht genügend“.

Bei dieser Aufzählung bemerke ich, daſs ich auch da „genügend“ geschrieben habe, wo „befriedigend“ angegeben ist. Das Prädikat „nicht genügend“ schlagen nur die wenigen Anstalten vor, die für die Bezeichnung des unbedingten Tadels das Prädikat „durchaus ungenügend“ wollen.

Von diesen Prädikaten möchte Referent das „nicht ausreichend“ und „nicht genügend“ als zu unbedingt tadelnd ausscheiden, das „gering“, „mittelmäſsig“ und „nur mittelmäſsig“ als wenig verständlich beseitigt wissen.

Bedenkt man, daſs das zu wählende Prädikat ein tadelndes, wenn auch nicht unbedingt tadelndes sein soll, so dürfte man auch das „teilweise befriedigend“ streichen müssen. Auch das „fast ungenügend“ neigt zu sehr nach der unbedingt tadelnden Seite hin.

Welches der noch bleibenden Prädikate gewählt wird, dürfte ziemlich gleichgültig sein. Da jedoch ein einziges Wort der Komposition mehrerer

vorzuziehen sein dürfte, so glaubt Referent das Prädikat „mangelhaft“ in Vorschlag bringen zu sollen. Es ist tadelnder Natur, deutet aber gleichzeitig an, daſs immerhin noch Leistungen vorhanden sind. Für die Bezeichnung des unbedingten Tadels sind, wenn ich überall statt „befriedigend“ „genügend“ setze, vorgeschlagen die Prädikate „ungenügend“, „nicht genügend“, und „durchaus ungenügend“. Der Zusatz „durchaus“, den nur drei Anstalten wünschen, hält Referent für unnötig. Von den beiden noch bleibenden Prädikaten dürfte „ungenügend“ als den Tadel stärker ausdrückend vorzuziehen sein. Auch wäre dadurch der Möglichkeit einer Fälschung des Zeugnisses durch Verwandlung des nicht in recht vorgebeugt.

Referent schlägt deshalb für die Beurteilung der Leistungen folgende fünf Prädikate vor: „Recht gut“, „gut“, „genügend“, „mangelhaft“, „ungenügend“.

Daſs weitere Modifizierungen dieser Prädikate nicht gestattet sein dürfen, ist selbstverständlich, ebenso, daſs die Prädikate auf den Zeugnissen voll ausgeschrieben, am allerwenigsten aber durch Zahlen ausgedrückt werden dürfen. Dieselben müssen in der genannten Reihenfolge auf dem Zeugnisse abgedruckt sein.

Zum Schlusse glaubt Referent noch bemerken zu müssen, daſs er sich auf die Besprechung der in dem Thema gestellten Fragen beschränkt und deshalb manche in einzelnen Gutachten enthaltene, an und für sich recht interessante Erörterungen über freilich naheliegende, aber mit den gestellten Fragen nicht direkt zusammenhängende Sachen, wie äuſsere Ausstattung der Zeugnisse u. A., nicht berücksichtigt hat.

Korreferat.

Bei der eingehenden Behandlung, welche die zur Beratung gestellten Fragen durch den Referenten erfahren, und bei der leichten Zugänglichkeit der über den Gegenstand anderweitig gepflogenen Verhandlungen und der bezüglich desselben erlassenen Verfügungen kann ich als Korreferent mich darauf beschränken, diejenigen Punkte, in denen ich anderer Meinung bin als der Referent, und einen einleitenden Gesichtspunkt, wenn er auch nur von einzelnen Stimmen in den eingereichten 72 Gutachten berührt ist, zur Sprache zu bringen.

So überwältigend die Majorität ist, welche sich für die Herbeiführung eines übereinstimmenden Verfahrens im Censurwesen an sämtlichen höheren Lehranstalten nicht nur der Rheinprovinz ausspricht; so schlagend die Gründe sind, welche die Einführung einer gleichmäſsigen, allen gleich verständlichen Sprache in den von der Schule ausgestellten, nicht für den

alleinigen Gebrauch der Schule und ihrer Angehörigen, sondern vielmehr für den Verkehr der Schule mit der Aufsenwelt bestimmten Urkunden notwendig machen; so gern ich selbst bereit bin, liebgewordene Gewohnheiten aufzugeben, wenn dadurch die Einheitlichkeit des Verfahrens gefördert werden kann: so möchte ich doch auch die Stimmen nicht ungehört lassen, welche vor einem alles individuelle Leben der einzelnen Anstalten erstickenden, das Recht der Tradition und der historischen Entwickelung an den einzelnen Schulen nicht achtenden Uniformieren einerseits und andererseits vor einem mechanischen Numerieren und Schematisieren, durch welches jedes individuelle, den einzelnen Schüler charakterisierende Gepräge der einzelnen Censur verwischt wird, warnen. Gegenüber den Gutachten, welche die Ministerial-Verfügungen vom 1. und 12. Mai 1840 für einen überwundenen Standpunkt halten, und welche weit über die uns vorgelegten Fragen hinaus sogar rein äufserliche Dinge, wie die Beschaffenheit der Formulare, die Behandlung der Konzepte und Reinschriften, die Aufbewahrung der ersteren, die Abstempelung der letzteren u. dergl. zum Gegenstand allgemeiner Vorschriften machen wollen, halte ich es nicht für überflüssig, auch hier daran zu erinnern, dafs, wenn nur alle ein und dasselbe Ziel fest im Auge halten, es sogar förderlich und zweckdienlich ist, jeden auf dem seiner Eigentümlichkeit angemessensten Wege dem Ziele zustreben zu lassen.

Ich fasse diese einleitenden Bemerkungen zusammen in die Thesen:

1. In allen für die Austeilung von Schulzeugnissen wesentlichen Punkten ist die Herbeiführung eines übereinstimmenden Verfahrens womöglich für den ganzen Staat, event. im Verordnungswege notwendig.
2. Dieses Verfahren ist von jedem mechanischen Schematisieren freizuhalten.
3. In allen weniger wesentlichen Punkten ist den Schulen, namentlich soweit lokale Verhältnisse dabei zu berücksichtigen sind, möglichste Freiheit der Bewegung zu lassen.

I.

In der Beantwortung der ersten Frage:

„Wie oft sind Censuren zu erteilen?“

stimme ich den Ausführungen des Referenten und dem ersten Teil der von ihm gestellten These:

> In allen Klassen der Anstalt werden jährlich dreimal volle Censuren an alle Schüler erteilt und zwar vor den Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und am Schlusse des Schuljahres

vollständig bei; den zweiten Teil seiner These aber möchte ich folgendermafsen abändern:

> In wie weit es zweckmäfsig erscheint, in den Zwischenzeiten Mitteilungen über das Verhalten und die Leistungen der Schüler an das Elternhaus seitens der Schule ergehen zu lassen und in welcher Form diese Mitteilungen erfolgen, haben die einzelnen Anstalten selbst zu bestimmen.

Die Veranlassung zu derartigen Mitteilungen braucht nicht immer, wie das Referat voraussetzt, in einer bedenklichen Abnahme des Fleifses und in einem Rückgange der Leistungen zu liegen. An manchen Schulen findet im Laufe des Tertials einmal oder mehrmals eine Besprechung aller Schüler statt in der Regel auf Grund von Probearbeiten, über deren Ausfall den Eltern Mitteilung gemacht wird. Aufserdem giebt es mancherlei andere Veranlassungen dazu, z. B. eine auffallende Veränderung in der Haltung des Schülers. Allgemeine Bestimmungen hierüber zu treffen, halte ich um so weniger am Orte, als derartige Mitteilungen keine Censuren sind.

II.

In Bezug auf die zweite Frage:

„In welcher Weise wirken bei der Herstellung der Censur Lehrer, Ordinarius und Direktor zusammen?“

schliefse ich mich, so weit es sich um die Ermittelung der allgemeinen Prädikate handelt, der These 6 des Referenten an, nur wünsche ich eine seiner eigenen Ausführungen entsprechende Änderung ihrer Fassung vorzunehmen, nach welcher sie lauten würde:

> Die gemeinsamen Prädikate werden in einer unter dem Vorsitze des Direktors abzuhaltenden Censurkonferenz, an der alle Lehrer der betreffenden Klasse teilzunehmen verpflichtet, die übrigen Lehrer der Anstalt teilzunehmen berechtigt sind, auf Grund der vom Ordinarius gemachten Vorschläge beraten und festgestellt.

Den auf die Versetzung sich beziehenden Schlufssatz der These würde ich als nicht zum Thema gehörig weglassen.

Nicht einverstanden bin ich mit der 5. These des Referenten, nach welcher dem Direktor das Recht zustehen soll, an einzelnen Prädikaten Änderungen vorzunehmen. Diese Befugnis ist durch die Min.-Verf. vom 12. Mai 1840 den Direktoren ausdrücklich abgesprochen, sie würde auch meiner Ansicht nach entschieden von schädlichem Einflusse sein. Selbst wenn ein solches Recht in der schonenden und vorsichtigen Weise, welche der Referent auseinandersetzt, geübt wird, vollends aber, wenn es von dem Direktor in schroffer Weise betont und auch nur in der Theorie den Lehrern gegenüber herausgekehrt wird, mufs es in dem einzelnen Lehrer das Gefühl der eigenen Verantwortlichkeit für die von ihm abgegebenen Urteile notwendig abschwächen. Mit schmerzlicher Resignation werden gerade die besten und

gewissenhaftesten Lehrer auf diese Verantwortlichkeit verzichten, während der schwache oder gar unredliche Lehrer hinter der Autorität des Direktors eine bequeme Rückendeckung suchen wird. Dem Direktor selbst aber wird mit dieser Befugnis eine Verantwortlichkeit aufgebürdet, die zu tragen er selbst an kleineren Anstalten kaum imstande ist. Dem gegenüber stelle ich die These:

> Für die von ihm abgegebenen Prädikate hat jeder Lehrer die volle Verantwortung allein zu tragen.

Damit ist selbstverständlich nicht gesagt, daſs nun jeder Lehrer, auch der unerfahrenste Probandus rein nach seinem subjektiven Ermessen Prädikate austeilen dürfe; gerade diese Seite unserer amtlichen Thätigkeit will vor allen anderen durch Übung und Erfahrung gelernt sein, und je ernster es der einzelne Lehrer mit der ihm obliegenden Verantwortlichkeit nimmt, um so mehr wird er bemüht sein, sein Urteil auf objektive Momente zu gründen, welche er auf Verlangen des Direktors oder in der Konferenz darzulegen imstande ist, um so mehr wird er geneigt sein, das eigene Urteil an dem seiner Kollegen zu prüfen, in zweifelhaften Fällen sich an maſsgebender Stelle Rat zu holen und nicht erst bei der Feststellung der Censurprädikate, sondern auch bei der Beurteilung der einzelnen Schülerleistungen auf erfahrenen Rat zu hören.

Der Direktor hat in seiner vom Referenten so treffend geschilderten überwachenden Thätigkeit, durch die Kontrolle der schriftlichen Arbeiten, besonders der Klassenarbeiten, bei den Klassenrevisionen und Prüfungen, vor allem bei den regelmäſsigen Klassenbesprechungen hinreichende Gelegenheit, nicht nur ein eigenes Urteil sich zu bilden, sondern auch die Momente hervorzuheben, auf welche ein solches Urteil zu gründen ist, und dadurch eine gleichmäſsige Beurteilung der Schüler herbeizuführen, falsche Auffassungen zu berichtigen, Gegensätze zwischen den einzelnen Lehrern auszugleichen und das Bewuſstsein ihrer Verantwortlichkeit in den Lehrern wach zu halten. Sollte er dabei wirklich einmal auf unberechtigten Widerstand stoſsen oder gar Ungerechtigkeit, Voreingenommenheit, Parteilichkeit oder noch Schlimmeres bei einem Lehrer entdecken, so würde er nach seiner Instruktion einzuschreiten und die Sache weiter zu verfolgen haben. Bezüglich seines Anteils an der Censur stelle ich die These:

> Der Direktor wacht darüber, daſs die über das Censurwesen erlassenen allgemeinen Bestimmungen, sowie die an der Anstalt selbst getroffenen besonderen Einrichtungen von allen Seiten beachtet werden, daſs die abgegebenen Urteile objektiv begründet und vorschriftsmäſsig festgestellt sind und daſs die ganze Censur so abgefaſst ist, daſs er sie nach auſsen vertreten kann.

Um auch den Anteil des Ordinarius möglichst bestimmt auszudrücken, füge ich die These hinzu:

Der Ordinarius bereitet die Censur vor und deckt durch seine Unterschrift die Richtigkeit der Ausfertigung. Ihm zunächst liegt es ob, den erziehenden Einfluſs, welchen die Censur auf den Schüler ausüben soll, zur Geltung zu bringen.

Die übrigen in den vorliegenden Gutachten besprochenen, z. T. auch vom Referenten in seinen Thesen wiedergegebenen Fragen über die Herstellung der Censur, z. B. ob die Initiative vom Direktor oder vom Ordinarius ausgeht, ob der Ordinarius die Leistungen in seinen Fächern zuerst oder zuletzt censiert, ob der Lehrer seine Prädikate eigenhändig einschreibt oder dem Ordinarius in die Feder diktiert, ob der Ordinarius die Reinschrift selbst anfertigt oder der Schreiblehrer oder ein Kopist u. s. w., u. s. w., können unter Umständen von groſser Wichtigkeit sein; für die Herbeiführung eines allgemeinen Verfahrens halte ich sie für unwesentlich, so daſs ihre Regelung den einzelnen Anstalten wohl überlassen werden kann.

III.

Zur dritten Frage unseres Themas:

„Nach welchen Seiten erstreckt sich die Beurteilung des Schülers?“

hat der Referent vier Thesen aufgestellt, mit deren Inhalt ich im wesentlichen einverstanden bin. Nur den Schluſssatz: „In der Rubrik „Versäumnisse“ ist nur die Zahl der versäumten Stunden ohne Unterscheidung aufzunehmen“ schlage ich vor zu streichen.

Ob man die Versäumnisse nach Stunden, Tagen oder Wochen zählt, ob es zweckmäſsig ist, den Grund der Versäumnis anzugeben oder nicht, kann nach meiner Meinung nicht Gegenstand allgemeiner Bestimmungen sein, sondern muſs vielmehr nach Lage des einzelnen Falls beurteilt werden.

Entschieden entgegentreten aber muſs ich dem von mehreren Anstalten gemachten, vom Referenten gelegentlich der Motivierung seiner Thesen angenommenen Vorschlage, für das Betragen die drei Prädikate: „Ohne Tadel, Nicht ohne Tadel, Tadelnswert“ in Anwendung zu bringen.

Abgesehen davon, daſs das Prädikat „Ohne Tadel“ nicht übereinstimmt mit dem für die Militärzeugnisse vorgeschriebenen „Gut“, müſste ich aus inneren Gründen gegen eine allgemeine Einführung dieser Prädikatsskala Verwahrung einlegen.

Das Prädikat „Ohne Tadel“ läſst verschiedene Deutungen zu und schon aus diesem Grunde halte ich es für unbrauchbar, um so mehr aber, da ich gegen jede dieser Deutungen meine Bedenken habe.

Soll das „Ohne Tadel“ durch die doppelte Verneinung des Lobes ein ganz besonderes Lob ausdrücken, so würde ich das unzweideutige und maſsvollere „Lobenswert“ vorziehen. Es würde aber bei dieser Auslegung das zweite Prädikat durch die doppelte Verneinung des Tadels einen viel

stärkeren Tadel aussprechen als das einfache „Tadelnswert“, welches als letztes Prädikat vorgeschlagen wird.

Soll „Ohne Tadel“ aber so viel heifsen als „Nicht getadelt“, gleichbedeutend dem an Universitäten in Sittenzeugnissen gebrauchten „Es ist nichts nachteiliges bekannt geworden“, so liegt darin eine gänzliche Verkennung des Verhältnisses zwischen unseren Schulen und ihren Schülern. Dem Universitätsgericht, welches die Sittenzeugnisse ausstellt, wird der Student erst bekannt, wenn er verklagt wird; die Schule, der Lehrer, welche sich rühmen, erziehen zu wollen, stellen sich ein klägliches Armutszeugnis aus, wenn sie bekennen, dafs sie nicht imstande gewesen sind, gute und lobenswerte Eigenschaften auch nur an einem einzigen ihrer Schüler zu entdecken. — Nur soweit das Betragen aufser der Schule in Frage kommt, mag diese Anschauungsweise gerechtfertigt sein.

Soll endlich für die Wahl des negierenden Prädikates der Hintergedanke mafsgebend sein: „Selbst der Schüler, den wir nach unserer Kenntnis wohl loben möchten, kann doch von Herzen recht schlecht sein und morgen des heut ihm gespendeten Lobes sich gänzlich unwürdig erweisen,“ so liegt hierin ein Mifstrauen, durch welches die Schule ihrer erziehlichen Aufgabe geradezu entgegenarbeitet. Durch Vertrauen wird Vertrauen gewonnen, nichts aber zerstört so sehr jede nähere Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, als ungerechtfertigtes Mifstrauen. Gewifs, auch der bravste Schüler kann — er ist eben ein Mensch — einer Versuchung erliegen, das aber ist kein Grund, ihm von vornherein mit Mifstrauen zu begegnen, sicherlich aber wäre es, wenn er einmal gefehlt, das verkehrteste Mittel, ihn auf den rechten Weg zurückzuführen, wollte man ihn sogleich zu den verdächtigen oder gar schlechten Schülern zählen.

Wenn die Schule überhaupt Lob und Tadel als Mittel der Erziehung betrachtet und den Censuren grade darum besonderen erziehlichen Wert beilegt, weil durch dieselben Lob und Tadel in der nachdrücklichsten Weise ausgesprochen werden, so kann sie doch nur das Wollen des Schülers als Gegenstand des Lobes oder Tadels betrachten und begeht daher einen entschiedenen Fehlgriff, wenn sie nur den Tadel berücksichtigt und die Gelegenheit zu loben aufser Acht läfst. Ich stimme denen bei, welche Mafshalten im Lobe (aber auch im Tadel) empfehlen, aber ich unterschreibe auch, was der Referent freilich an einer anderen Stelle sagt: „Man sei mit lobenden Prädikaten nicht zu sparsam. Sie wirken.“

Soll über die Censur im Betragen überhaupt eine allgemeine Bestimmung getroffen werden, so möchte ich die eine vorschlagen:

> Tadelnde Prädikate dürfen nicht ohne eine nähere Bezeichnung von der Art des Tadels, den der Schüler sich zugezogen, abgegeben werden.

Im übrigen bin ich gegen allgemein verbindliche Prädikate für Betragen, Aufmerksamkeit und Fleifs schon aus dem Grunde, weil grade bei der Beurteilung des vom Schüler gezeigten Wollens die beste Gelegenheit zunächst für den Ordinarius gegeben ist, die Individualität des Schülers zu berücksichtigen.

IV.

Die vierte Frage unserer Vorlage:

„In wie weit hat die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen?“

beantwortet der Referent durch die These: „In der Censur ist von der Bezeichnung irgend welcher Rangstellung Abstand zu nehmen.“

Wird diese These zu einem bindenden Beschlusse erhoben, — und es sprechen sich 41 von 72 Anstalten dafür aus, während an 7 Anstalten die Stimmen geteilt sind —, so wird den 24 Anstalten, welche eine Rangordnung für die Censur aufstellen, eine grofse Arbeitslast abgenommen, aber ich zweifle sehr, ob diese Anstalten über diese Erleichterung sehr erfreut sein werden und ich kann aus meiner eigenen Erfahrung nur bestätigen, was in einigen Gutachten hervorgehoben wird, dafs die Eltern, welche sich daran gewöhnt haben, aus dem Klassenplatz sich ein Urteil über die Fortschritte oder Rückschritte ihrer Söhne zu bilden, eine derartige Mafsregel schwer empfinden würden. Beachtenswert dürfte es ferner sein, dafs die gegen die Angabe einer Rangstellung erhobenen Bedenken fast alle von theoretischen Erörterungen ausgehen, während an den Anstalten, welche aus praktischer Erfahrung sprechen, fast nirgends über das „Ob“, meist nur über das „Wie“ Meinungsverschiedenheiten herrschen. Sollten diese Anstalten wirklich nur infolge eines allzugrofsen Beharrungsvermögens sich jahraus, jahrein, nein zum Teil monatlich die oft recht saure Arbeit aufbürden, wenn dieselbe „zwecklos“, eine „statistische Spielerei“ wäre oder gar „schädliche“, den wahren Sachverhalt „verschleiernde“ oder „entstellende“ Resultate ergäbe? Prüfen wir also die gegen diese Einrichtung vorgebrachten, vom Referenten sorgfältig zusammengestellten Gründe der Reihe nach:

1. Ungleichartige Gröfsen, wie Betragen, Aufmerksamkeit und Fleifs einerseits, Leistungen andrerseits können nicht addiert werden. —

Das ist richtig, daraus folgt aber nur, dafs sie auch nicht addiert werden dürfen, dafs also die vorwiegend aus den Leistungen hergeleitete Rangordnung nicht ein Urteil über den Gesamtwert der Censur oder gar über die Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit des Schülers überhaupt, sondern nur einen Vergleich seines Könnens mit dem seiner Mitschüler, einen Schlufs auf sein Vorwärtskommen oder Zurückgehen in der Klasse

ermöglichen kann. Damit zerfällt aber der andere Einwand, auf die Rubriken „Betragen“, „Aufmerksamkeit und Fleiſs“ werde kaum noch Gewicht gelegt werden, in sich selbst. Wer auch über das Wollen, über den sittlichen Wert des Schülers etwas aus der Censur erfahren will, muſs eben in diesen Rubriken nachlesen. In jeder derselben findet er ein zusammenfassendes Urteil, wie es ihm die Rangstellung über das Können des Schülers vermittelt. Sollte aber eine solche Zusammenfassung und die aus derselben sich ergebenden Vergleiche und Schlüsse wirklich so ganz wertlos und zwecklos sein?

2. Auch die einzelnen Fächer haben ungleichen Wert in Bezug auf die Versetzung; bringt man diesen bei der Berechnung der Rangordnung in Ansatz, so drückt man gewisse Fächer dadurch in den Augen der Schüler herunter.

Sollte dies wirklich die Rangordnung verschulden oder sollte ohne dieselbe der Schüler wirklich nicht wissen, daſs von seinen Leistungen im Turnen, Singen, Schreiben und in den sogenannten Nebenfächern seine Versetzung nicht abhängt? Wird nicht viel eher ein solches Fach in den Augen des Schülers an Bedeutung gewinnen, wenn er sieht, daſs es wenigstens auf die Rangordnung nicht ganz ohne Einfluſs ist? Vor allen Dingen aber besitzt denn die Schule gar keine Mittel und Wege, die Schüler von derartigen verkehrten Auffassungen zurückzubringen, sie vor einem derartigen Arbeiten rein um des äuſseren Lohnes willen zu bewahren?

3. Der Klassenplatz giebt kein richtiges Bild von dem Standpunkte des Schülers gegenüber den Anforderungen, die die Schule an ihn zu stellen hat. —

Das soll und kann der Klassenplatz allein auch nicht. Die Möglichkeit, daſs in einer Klasse der 15. von 20 Schülern noch versetzungsfähig ist, während in einer anderen Klasse von 20 Schülern schon der 12. zurückbleiben muſs, ist vollständig zuzugeben, und um den Fall noch augenfälliger zu machen, will ich mit einem Gutachten annehmen, daſs diese beiden Schüler Brüder sind, welche verschiedene Klassen derselben Anstalt besuchen. Aber sollte es dem Vater, der doch die beiden Censuren durchlesen wird, bevor er sie unterschreibt, wirklich gar nicht auffallen, daſs der eine Sohn, obwohl er den 12. Platz erhalten, in einem oder mehreren der entscheidenden Fächer unzureichende Prädikate, der andere aber bessere Prädikate aufzuweisen hat? Und falls der Vater der Censursprache nicht so weit mächtig sein sollte, um diesen Vergleich anzustellen, hat denn die Schule keine Gelegenheit, Schüler und Eltern über die Bedeutung ihrer Prädikate aufzuklären? Wenn aber die Eltern erst wissen, daſs die Platznummer allein nicht maſsgebend für die Versetzung ist, so fällt der

4. Einwand, dafs die Prädikate in den einzelnen Fächern dieser Nummer gegenüber nicht zu der ihnen gebührenden Geltung kommen, von selbst weg.

Die besprochene Möglichkeit hat aber noch eine andere Seite, wenn man daran denkt, dafs die Censur nicht nur für Eltern und Schüler, sondern auch für die Schule selbst von Bedeutung ist. Die blofse Thatsache, dafs in einer Klasse kaum mehr als die Hälfte, in einer anderen mindestens drei Viertel der Schüler zur Versetzung kommen, bietet so viel Veranlassung zum Nachdenken für Lehrer, Ordinarius und Direktor, dafs es sich schon um deswillen empfiehlt, sie unzweideutig zu konstatieren.

5. Es soll die Bezeichnung von Rangstellungen Dünkel und Überhebung auf der einen, Entmutigung und Mifsstimmung auf der anderen Seite erzeugen.

Sollten diese und ähnliche aus einem ungesunden Ehrgefühl entspringenden Schäden und Gefahren wirklich nur an denjenigen Anstalten zu bekämpfen sein, an welchen die Rangstellung auf der Censur bezeichnet wird? Oder vergleichen nicht auch an anderen Schulen die Schüler ihre Zeugnisse unter einander, um abzuschätzen, welches besser und welches schlechter ist? und sollten sie dabei wirklich zu einer richtigeren und auch „von aufmerksamen Eltern vollständig als gerecht betrachteten Abstufung“ kommen, wenn sie dieselbe rein und allein nach eigenem Urteilsvermögen vornehmen, als wenn ihnen die Schule, welche die Zeugnisse austeilt, eine authentische Erklärung, wessen Leistungen sie selbst höher schätzt, an die Hand giebt, wie dies durch die Bezeichnung der Rangstellung geschieht?

6. Der Wert der Rangbezeichnung für die Versetzung ist kaum in Anschlag zu bringen, ja zu bestreiten.

Dagegen steht die aus anderen Gutachten von dem Referenten entnommene Behauptung:

„Die Rangbezeichnung erleichtert das Versetzungsgeschäft wesentlich“; Behauptung gegen Behauptung. Es fragt sich, welche von beiden ist denn wirklich aus der Erfahrung geschöpft? Es möge mir daher gestattet sein, von meinen eigenen Erfahrungen zu sprechen. Seit dem Jahre 1868 habe ich bei keiner Versetzung mitgewirkt, ohne dafs der Konferenz eine nach den Censurprädikaten aufgestellte Rangordnung vorgelegen hätte. Mit einem Blick ersah man daraus in der Regel, welche Schüler unbedingt versetzt werden mufsten und welche unter keiner Bedingung versetzt werden konnten. Es waren also nur noch die dazwischen stehenden Schüler zu besprechen, teils einzeln, teils gruppenweise, zunächst die nur in einem Fache zweifelhaften, dann die nur unter dieser oder jener Bedingung versetzbaren, bis die Grenze gefunden war, über welche die Versetzung

nicht hinausgehen konnte. Hierbei ergab sich von selbst die Reihenfolge, in welcher die Schüler noch versetzt werden konnten und damit zugleich die Rangordnung derselben. Der Fall, daſs ein Schüler, der eine höhere Rangnummer hatte als ein anderer, nicht versetzt werden konnte, während der Hintermann aufstieg, ist also thatsächlich mir nie vorgekommen, kann auch gar nicht vorkommen, wenn die Aufstellung der Rangordnung nach denselben Grundsätzen erfolgt, wie die Versetzung und ebenso wie diese schlieſslich unter Berücksichtigung des Gesamtbildes des Schülers in der Konferenz festgestellt wird. Sollte die mechanische Berechnung des Platzes zu dem fehlerhaften Resultat führen, welches der Referent voraussetzt, so hätte die Konferenz einfach zu beschlieſsen, „der X. wird um p Plätze heruntergesetzt wegen seiner ungenügenden Leistungen im Lateinischen“ event. mit dem Zusatze „und kann aus demselben Grunde nicht versetzt werden.“

Noch eine andere Erleichterung hat mir die Rangbezeichnung in mehr als einem Falle verschafft. Wenn Beschwerden an mich kamen, daſs A nicht versetzt, während doch B versetzt worden, dann hatte ich nur die Censur des letzten Versetzten mit der des ersten Nichtversetzten zu vergleichen, um die Versetzungsgrenze nachzuweisen. In jedem Falle konnte ich den Eltern zeigen, daſs die Beurteilung ihrer Kinder mit gröſstmöglicher Objektivität auf Grund sorgfältiger Ermittelungen erfolgt war.

Ich verkenne nicht, daſs die Aufstellung einer brauchbaren Rangordnung manche Schwierigkeiten hat, und bin weit entfernt, sie Anstalten aufnötigen zu wollen, welche diese Schwierigkeiten für unüberwindlich halten; ich würde es aber aufs tiefste bedauern, wenn denjenigen Anstalten, welche mit freudiger Hingebung eine nicht geringe Mühe und Arbeit sich auferlegt haben, die Freude am Erfolg geschmälert und für die Zukunft abgeschnitten würde. Ich stelle daher der These des Referenten die These gegenüber:

> In wie weit die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen hat, stellt jede Anstalt nach ihrem eigenen Bedürfnis fest.

V.

Rücksichtlich der letzten Frage:

„Wie viele und welche Prädikate sind zur Beurteilung der Leistungen in Anwendung zu bringen?“

komme ich fast ganz zu denselben Ergebnissen wie der Referent, nur auf anderem Wege.

Ich gehe bei der Aufsuchung einer zutreffenden Skala für die Leistungen nicht darauf aus, Worte zu finden, welche Lob und Tadel bedingt

oder unbedingt aussprechen, würde viel eher, wenn es überhaupt möglich wäre, derartige Worte an dieser Stelle vermeiden. Das Können des Schülers hängt nicht nur von seinem guten oder bösen Willen ab, sondern auch von seinen Fähigkeiten. Soweit die Leistungen Dokumente des Wollens sind, haben sie bereits in der Rubrik „Aufmerksamkeit und Fleifs“ Lob oder Tadel erfahren, um seiner Fähigkeiten willen sollte aber der Schüler nicht gelobt, noch weniger getadelt werden. Für mich ist das Prädikat für die Leistungen die einfache Konstatierung der Thatsache, ob und in wie weit der Schüler den Anforderungen genügt, welche die Schule auf der Klassenstufe, die er erreicht hat, zu der Zeit, wo die Censur ausgestellt wird, an sein Wissen und Können stellen darf und mufs. Es handelt sich also um dieselbe Frage, welche bei der Beurteilung der Abiturientenleistungen die Wahl der für diese vorgeschriebenen Prädikate bedingt. Diese Prädikate, welche für den ganzen Staat dasselbe Gepräge haben, würde ich ohne weiteres nicht nur für alle Zeugnisse, sondern auch für die einzelnen Klassenleistungen in Vorschlag bringen, wenn nicht aus der Praxis zwei wichtige Bedenken gegen dieselben erhoben wären. Einmal gehört das erste Prädikat „Vorzüglich“ so wenig der im Schulleben üblichen Sprache an, dafs es selbst da nur mit Widerstreben erteilt wird, wo dem Schüler in der That eine Auszeichnung gebührt. Dann aber bringt der unvermittelte Übergang von „Genügend“ oder „Befriedigend“ zu „Ungenügend“ resp. „Nicht befriedigend“ den Lehrer oft in die gröfste Verlegenheit, wie das in dem Referat des Gymnasiums zu Wetzlar treffend geschildert ist. Schon im Jahre 1871 ist eine Abänderung dieser Übelstände in Aussicht gestellt (vgl. Wiese Verord. 2. Aufl. I. 398), bisher ist die betr. Verordnung aber noch nicht zur Ausführung gebracht worden. Die dort aufgestellte Skala: „1. Sehr gut, 2. Gut, 3. Genügend, 4. Im Ganzen genügend, 5. Ungenügend“ würde ich, abgesehen von dem 4. Prädikat, gern annehmen. Da aber unter den 42 Gutachten, welche ein höheres Prädikat als „Gut“ einzuführen wünschen, 31 für „Recht gut“ und nur 11 für „Sehr gut“ sich erklären, so schliefse ich mich dieser Majorität an. Gegen „Im Ganzen genügend“ läfst sich mit Recht einwenden, dafs es einfach ein viertes Versetzungsprädikat sein würde, während an dieser Stelle ein Prädikat fehlt, welches in dem betreffenden Gegenstand die Versetzung zwar noch zuläfst, unter Umständen aber, z. B. wenn es in mehreren Fächern erteilt werden mufs oder wenn die allgemeine Entwicklung des Schülers den Forderungen der nächsten Klasse nicht entspricht, von der Versetzung ausschliefst. Ich gestehe, dafs ich ein einfaches, nicht mifszuverstehendes Wort von dieser Bedeutung noch nicht gefunden habe; „Mangelhaft“ erscheint mir zu negativ; „Mittelmäfsig“ zu vieldeutig; mit „Teilweise genügend“, welches ev. durch ein „Nur“ verschärft werden kann, oder „Nicht ganz genügend“, „Nicht völlig genügend“ könnte ich mich

einverstanden erklären. Welches Wort aber auch gewählt werden mag, sicherlich wird es sich empfehlen, seine Bedeutung in Beziehung auf die Versetzung den Eltern in geeigneter Weise mitzuteilen.

Mit dieser auf das vierte Prädikat sich beziehenden Abänderung schließe ich mich also den Thesen des Referenten an:

Zur Beurteilung der Leistungen sind fünf Prädikate in Anwendung zu bringen: 1. Recht gut. 2. Gut. 3. Genügend. 4. Teilweise genügend oder Nicht völlig genügend. 5. Ungenügend.

Die Bedeutung des vierten Prädikats, welches die Versetzung ausschließen kann, namentlich dann die Versetzung ausschließt, wenn es in mehreren Gegenständen erteilt werden mußte, ist den Eltern in geeigneter Weise bekannt zu machen.

Daß alle Lehrer an den Gebrauch der einmal festgestellten Prädikate ausschließlich gebunden sind, nicht durch eigenmächtige Modifikationen dieselben verschieben dürfen, halte ich mit dem Referenten für selbstverständlich; dagegen möchte ich erläuternde oder specialisierende Zusätze, z. B. „Gut“, namentlich in der Lektüre; „Nicht völlig genügend“, besonders nicht in der Orthographie; „Genügend“, aber erst in der letzten Zeit; „Ungenügend“, doch ist ein Fortschritt gegen früher nicht zu verkennen, u. dgl., nicht allein nicht ausschließen, sondern unter Umständen für geradezu empfehlenswert halten.

Donnerstag, den 21. Juli, vormittags $9\frac{1}{2}$ Uhr.

Beratung über Thema I:

Welche Mittel besitzt die Schule, um den Wahrheitssinn ihrer Zöglinge zu erwecken und zu kräftigen? Durch welche Mifsgriffe der Pädagogik und Didaxis verschuldet die Schule die Verkümmerung dieser Seite ihrer erziehlichen Aufgabe?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Dr. Höpfner.
Referent: Gymnasialdirektor Professor Bigge.
Korreferent: Realschuldirektor Dr. Münch.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Dr. Wegehaupt und Rektor Dr. Viehoff.

Der Vorsitzende leitet die Beratung ein mit dem Ausdrucke der Freude darüber, dafs die erste rheinische Direktorenkonferenz eröffnet werde mit der Beratung eines Themas, welches sich auf die erziehliche Thätigkeit der Schule beziehe und so eine Seite ihrer Wirksamkeit berühre, die hinter der unterrichtenden durchaus nicht zurücktreten dürfe.

Als Unterlage für die Behandlung seien vom Referenten 20, vom Korreferenten 10 Thesen aufgestellt, nämlich:

1. Die Pflege des Wahrheitssinnes ist eine wichtige und dringende Aufgabe an unsern höhern Lehranstalten.
2. Für die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend ist die Schule allein nicht verantwortlich.
3. Die Massenerziehung der Schule erschwert die Entwickelung des Wahrheitssinnes.
4. Lieblose Strenge und Übermafs im Mifstrauen, sowie anderseits laxe Disciplin fördern die Unwahrhaftigkeit unter den Schülern.
5. Ein übereiltes und ungeschicktes Verfahren bei Untersuchung von Schulvergehen bringt die Wahrheitsliebe in Gefahr.
6. Es ist ein Mifsgriff, Schüler zu Aufsehern über ihre Mitschüler zu bestellen.
7. Rügen und sogenannte Strafzettel durch die betreffenden Schüler selbst an die Eltern gelangen zu lassen, ist nicht zu empfehlen.

8. Ein Schüler, welcher sich weigert, in wichtigen Disciplinarfällen auf ausdrückliche Aufforderung über Mitschuldige Auskunft zu geben, ist aus der Anstalt zu entfernen.
9. Sind die öffentlichen Schulprüfungen als bedenklich für den Wahrheitssinn der Jugend zu verwerfen?
10. Ist es zulässig, eine ganze Klasse oder eine Mehrheit von Schülern zu bestrafen, wenn der Schuldige nicht zu ermitteln ist?
11. Der Gefahr, sich unredlicher Mittel zu bedienen, wird ein Schüler ausgesetzt, wenn die von der Schule gestellten Anforderungen dem Maße seiner geistigen Kraft nicht entsprechen.
12. Die heimliche Benutzung von Hülfsmitteln, welche den Schüler der eigenen Thätigkeit überheben, ist so viel als möglich zu verhindern.
13. Ist der Religionsaufsatz in der Abiturientenprüfung abzuschaffen?
14. Die wirksamsten Mittel der Erziehung zur Wahrhaftigkeit sind: Das Vertrauen, welches die Persönlichkeit des Lehrers dem Schüler einflößt. Die Gewöhnung an Gehorsam und geregelte Thätigkeit. Weckung des wahren Ehrgefühls und eines guten Klassengeistes. Die im Unterrichte überhaupt sich darbietenden idealen, sittlich veredelnden Momente. Von größter Bedeutung ist in dieser Beziehung der Religionsunterricht, verbunden mit der Pflege sittlich religiöser Gesinnung im Gesamtleben der Schule. Eindringliche Ermahnung bei besondern Veranlassungen.
15. Von allen Fällen, in welchen Unwahrhaftigkeit des Schülers in erheblichem Maße zu Tage tritt, sind die Eltern in Kenntnis zu setzen.
16. Ein förmliches Versprechen der Straflosigkeit darf nicht gegeben werden, um den Lügner zum Geständnis zu bewegen.
17. Die sogenannte Lippensperre ist eine ungeeignete Strafmaßregel; ebenso die Ausschließung eines Lügners von dem Umgange mit seinen Mitschülern oder die Entziehung des Vertrauens bis zur erfolgten Besserung.
18. Ist es ratsam, den Lügner zu der öffentlichen Erklärung vor seinen Mitschülern zu nötigen, daß er die Unwahrheit gesagt habe?
19. Maßvolle Körperstrafen gegen unverschämte Lügner sind in den untern Klassen nicht auszuschließen.
20. Nichtversetzung in eine höhere Klasse als Strafe der Lüge ist nicht zu rechtfertigen.

---

1. Es ist bedenklich, von dem eines Vergehens überführten Schüler äußere Zeichen von Reue, wie die Bitte um Verzeihung zu fordern.
2. Die öffentlichen Schulprüfungen sind unter anderem auch deshalb abzuschaffen, weil sie zu gröberer oder feinerer Unredlichkeit leicht verführen.
3. Durch alle unzutreffenden Urteile über Verhalten und Leistungen der Schüler wird das Vertrauensverhältnis und damit die Bereitwilligkeit zur Wahrhaftigkeit erschüttert.
4. Große Gefahr erwächst der Wahrhaftigkeit durch ein übles Vorbild des Lehrers, wie es sich namentlich in Vertuschung eigener Unvollkommenheit oder Versäumnis, sowie in Erzeugung günstigen Scheines mitunter darbietet.
5. Der beim heranreifenden Schüler sich eventuell regende (wissenschaftliche) Zweifel darf nicht als unwillkommen behandelt werden, um so weniger als das gemeinsame Suchen nach Erkenntnis das wertvollste Band zwischen Lehrer und Schüler zu bilden vermag.



6. Es mufs durchaus vermieden werden, dafs der Schüler das Gefühl erhalte, im Religions- und naturwissenschaftlichen Unterricht zweierlei Wahrheit als wahr annehmen zu sollen.
7. Der Religionsaufsatz in der Abiturientenprüfung ist u. a. auch wegen der Gefahr, welche diese Institution dem Wahrheitssinne zu bringen vermag, besser abzuschaffen.
8. So wertvoll die Gewöhnung an Gehorsam und geregelte Thätigkeit ist, darf die Schule doch anderseits nicht aufser Acht lassen, dafs der Wahrheitssinn auch im Zusammenhang steht mit jugendlicher Frische, unbefangener Daseinslust, Mut und Selbstvertrauen, und ebenso hat sie der Jugend dasjenige Mafs von Freiheit voll zu wahren, welches die unabweisbaren Anforderungen der individuellen Zucht einerseits und der Massenerziehung anderseits gestatten.
9. Neben den allgemeinen, auch der Entwickelung des Wahrheitssinnes günstigen Einflüssen eines gut erteilten Unterrichtes ist zu betonen, dafs besonders im Unterricht der obern Klassen ein vornehmes Streben nach Objektivität in Darstellung der historischen Gegensätze und ein besonnenes Mafshalten den Lehrer charakterisieren mufs. — Selbst der eigenen Nation gegenüber darf die Verehrung nicht zu vager Vergötterung und noch weniger zu unbegründeter Verachtung fremden Volkswertes führen.
10. Auf derselben Stufe kann eine gelegentliche kritische Anregung als der Entwickelung des Wahrheitssinnes mindestens ebenso zuträglich gelten, wie eine principiell positivistische Lehrweise. — Selbst beim (evangelischen) Religionsunterricht ist ein die wissenschaftliche Kritik nicht perhorrescierender und tolerante Objektivität pflegender Geist als der wertvollste für die Entwickelung des Wahrheitssinnes anzusehen.

Aufserdem habe Rektor Eschweiler aus Brühl 5 Thesen aufgestellt, deren Gegenstand aber zu dem Kern der Frage in sehr losem Zusammenhang stehe.

Bei den engen Grenzen, die der Diskussion gezogen werden müssen, beschliefst die Versammlung auf den Vorschlag des Vorsitzenden einstimmig, von einer Beratung der Thesen Eschweiler Abstand zu nehmen.

Der Referent verzichtet auf eine Wiederholung des Inhalts seines Referates und beschränkt sich darauf, die von der Fragestellung abweichende Anordnung desselben zu rechtfertigen. Die Unwahrheit in Wort und That, eine im Schulleben leider nicht seltene Erscheinung, habe er als eine Krankheit, einen ungesunden Zustand aufgefafst. So habe es ihm denn nahe gelegen, zunächst die Natur und Symptome des Übels zu untersuchen und dann nach den Heilmitteln zu fragen. Daraus habe sich die Notwendigkeit ergeben, auf gewisse, in den Referaten nicht berührte Punkte näher einzugehen und die gestellten Fragen in umgekehrter Reihenfolge zu beantworten. Darauf rechtfertigt er die Frageform einiger seiner Thesen, unter Hinweis auf die sehr auseinandergehenden Meinungen der Referate.

Der Vorsitzende eröffnet die Diskussion über These 1.

(Niemand meldet sich zum Worte.)

Vorsitzender: Der Inhalt der These scheine der Versammlung an sich selbstverständlich. Er stelle anheim, dieselbe zu der Erklärung zu erweitern, dafs die erziehliche Thätigkeit der Schule bis jetzt zu sehr hinter der unterrichtlichen zurückgetreten sei.

Referent konstatiert gleichfalls auf Grund der Zusammenstellung von Erler, dafs in den bisherigen Direktorenkonferenzen in der That die erziehlichen Fragen gegen die unterrichtlichen zurückgetreten sind (etwa 20 erziehliche gegen etwa 190 unterrichtliche).

Jaeger schlägt unter Anerkennung der Arbeiten des Referenten und Korreferenten vor, aus den Thesen diejenigen herauszusuchen, welche zu einer fruchtbaren Diskussion Gelegenheit böten. Er beantragt, die Thesen 1—5 ohne Diskussion anzunehmen.

Uppenkamp, im ganzen mit Jaeger einverstanden, wünscht Besprechung der durch den Vorsitzenden angeregten Fassung der 1. These, da selbst Fachmänner oft anderer Meinung seien. Die Schule habe nicht nur zu unterrichten. Deshalb nimmt er die These des Vorsitzenden auf.

Korreferent erläutert das Verhältnis seiner Thesen zu denen des Referenten. Zu Th. 5 des Ref. gehöre seine 1., zu 9 des Ref. seine 2., zu 10 des Ref. seine 3. und 4. Th., nach Th. 12 des Ref. solle seine 5. und 6. Th. kommen, statt Th. 13 des Ref. schlage er seine 7. Th. vor, in Th. 14 Z. 3 des Ref. hinter „Thätigkeit“ sei seine 8. Th. einzuschalten, nach Th. 14 des Ref. komme seine 9. und 10. Th.

Vorsitzender bemerkt, dafs der Korreferent zu jeder These nach dem Referenten das Wort zu nehmen habe.

Schwenger spricht für den Inhalt der These Höpfner-Uppenkamp und schlägt die folgende Fassung vor:

> „Die Pflege des Wahrheitsinns ist ein hervorragender Teil der erziehlichen Thätigkeit unserer höheren Lehranstalten.“

Referent glaubt, dafs hierdurch seine These einen entbehrlichen Zusatz erhalte.

Gruhl schlägt folgende Fassung vor:

> „Die Aufgabe der Schule zu erziehen darf hinter der Aufgabe zu unterrichten nicht zurückbleiben.“

Daran solle sich These Schwenger schliefsen.

Henke betont die Erziehung durch den Unterricht der Schule.

Uppenkamp spricht gegen diese Einschränkung der erziehlichen Aufgabe. Er zieht seinen Antrag zurück.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Jaeger angenommen.

Liesegang beantragt unter Zustimmung des Referenten und der Versammlung eine redaktionelle Veränderung in These 2:

„nicht allein“ statt „allein nicht“.

Korreferent wünscht jetzt Diskussion über seine 1. These.

Referent: These 1 des Korreferenten lasse sich vereinigen mit seiner These 18.

Korreferent stimmt zu.

Referent: Thesen 6—10 seien verwandt, da sie einzelne Mifsgriffe der Praxis träfen. Er sei auf These 6 gekommen durch die Referate, in denen die von ihm angegriffene Einrichtung als bestehend erwähnt werde. Er habe sie immer für einen Mifsgriff gehalten.

Korreferent ist mit dem Referenten darin einverstanden, dafs es bedenklich sei, Schüler anzustellen, um Mitschüler zur Anzeige zu bringen, will jedoch das Institut der Ordner nicht allgemein verwerfen.

Pertz wendet sich gegen die Bezeichnung „Aufpasser“. Er spricht von seinen der Einrichtung günstigen Erfahrungen und erklärt sich für Wegfall der These 6, da es den einzelnen Schulen überlassen bleiben solle, was sie darin thun zu müssen glauben.

Böttcher will auch die These ablehnen, da die Mifsstände nicht in der Sache an sich lägen.

Kiesel spricht für die These. Die Mifsstände seien arg, die wahren Aufseher könnten nur die Lehrer sein. Das ganze Institut sei zu verpönen.

Fischer gegen die These. Seine Erfahrung spreche dafür, dafs in Abwesenheit des Lehrers Aufsicht nötig sei.

Bardt schliefst sich Fischer an: die These sei zu streichen, weil es nicht angemessen sei, ein Verfahren als Mifsgriff zu bezeichnen, welches an vielen Anstalten bestehe, namentlich in Internaten, wie Pforte.

Ditges: Für obere Klassen seien „Ordner“ zu verwerfen, besser für mittlere und untere. Er stellt ein dahin gehendes Amendement zu These 6.

Zahn ist für Verwerfung der These. Ein grofser Übelstand könne nicht eintreten, weil die Einrichtung nur für die kleinen Unterrichtspausen besteht. Sie sei ein Mittel, den *esprit de corps* zu heben. Die Lehrer dürften in den kleinen Pausen nicht in den Klassen bleiben.

Gruhl: Die Verleihung von Ehrenämtern an Schüler sei sehr geeignet, die Zucht zu heben. Antrag:

> „Bei der Auswahl der Ordner einer Klasse ist die gröfste Vorsicht geboten.“

Schauenburg würde für Besprechung von These 5 gewesen sein, weil sie die folgenden Thesen regiert. Antrag:

> „Das Mittel, Schüler zu Aufsehern zu bestellen, ist nur unter vorsichtiger Berücksichtigung des sittlichen Zustandes der Klasse in Anwendung zu bringen.“

Renvers beantragt:

> „Die Bestellung von Aufsehern ist möglichst zu beschränken

und falls eine solche nötig, ist die gröfste Vorsicht bei der Auswahl geboten."

Böttcher: Das Institut der Ordner lasse keine Verkümmerung des Wahrheitssinnes befürchten. Er will das Institut beibehalten, damit der Lehrer wisse, an wen er sich, wenn er Aufklärung über Vorgänge im Schülerkreise haben müsse, zu wenden habe.

Pilger schliefst sich Böttcher an. Er konstatiert aus seiner Erfahrung das Segensreiche der Einrichtung.

Kleine für die These, schliefst sich an Kiesel an. Er will keinen Schüler über den Mitschüler setzen. Das Bestellen von Aufsehern sei keine Erleichterung, sondern eine Erschwerung der Disciplin. Der gute Geist der Klasse werde dadurch geschädigt. Das Institut sei unnötig, denn der Lehrer könne die Klasse immer beaufsichtigen.

Wulfert hält den Aufseher für unentbehrlich, spricht für den Antrag Gruhl.

Pr.-Sch.-R. Wendland: Aufser den Fürstenschulen seien zu beachten analoge Einrichtungen in der Heeresverfassung. Oft kämen auch Schüler aus verschiedenen Klassen, z. B. beim Turnen, zusammen; ob Kiesel da auch den Ordner entbehren zu können glaube.

Kiesel: Beim Turnen liege die Sache ganz anders; der Zugführer sei der technische Leiter, nicht der Aufseher.

Prof. Bona Meyer: Erfahrung früherer Jahrhunderte spreche für das Heranziehen der Schüler zur sittlichen Erziehung ihrer Mitschüler. Dies sei an den bewährtesten Schulen geschehen.

Pertz hält die von Gruhl geforderte Vorsicht bei der Auswahl der Ordner für selbstverständlich und erläutert das Verfahren an seiner Anstalt.

Der Vorsitzende ersucht die auf der Rednerliste verzeichneten Herren, auf das Wort zu verzichten, und erteilt dasselbe nur noch dem

Geh. Reg.-R. Prof. Schäfer, welcher mit warmen Worten für das angefochtene Institut der Aufseher eintritt, da die Erfahrung, die er an der Königl. Landesschule in Grimma gemacht, ihm die günstigste Meinung von diesem Institut erweckt habe. Er erläutert die Einrichtung der Inspektoren jener Anstalt; der Inspektor sei nicht nur Aufseher, sondern auch Vermittler zwischen Lehrer und Schüler. Freilich sei die äufserste Vorsicht geboten; keine „Aufpasser", dafür seien die Schüler zu gut!

Bei der Abstimmung wird These 6 mit allen dazu eingebrachten Amendements abgelehnt.

Referent: Die 7. These entspreche seiner Erfahrung. Für Strafmandate seien Schüler schlechte Boten; unbedenklich sei es, schlechte Schularbeiten durch den Schüler den Eltern zur Unterschrift vorlegen zu lassen;



sonst aber sei es eine harte Probe für die Wahrheitsliebe, wenn der Schüler sein eigner Ankläger sein solle.

Korreferent stimmt bei; die Strafe werde durch die Selbstanklage potenziert.

Fischer spricht gegen die These. Die schlimmen Erfahrungen würden bei großsen Anstalten gemacht; bei kleinen sei der Verkehr der Lehrer mit dem Elternhause so rege, dafs der Schüler gar nicht wage, eine Unterschrift zu fälschen.

Gruhl gegen die These: Man solle den Schülern nicht alle Gefahren aus dem Wege räumen. Der richtige Weg des Verkehrs zwischen Schule und Haus gehe durch die Schüler. Sonst zeige man Mifstrauen, das nicht berechtigt sei. Nach der These dürfe man auch schlechte Censuren nicht den Schülern in die Hand geben.

Jaeger: Strafzettel seien nötig, vornehmlich für grofse Anstalten. Die Nachteile der Einrichtung seien unverkennbar. Das Schlimmste sei die doppelte Bestrafung; doch das gehöre nicht hierhin. Die Gefahr, zur Unwahrhaftigkeit zu verführen, sei hier nicht gröfser wie vielfach im Schulleben. Man solle über These 7 zur Tagesordnung übergehen.

Henke: Persönlich sei er gegen die Strafzettel, da sie die Betrugsfälle vermehrten; er wisse sie aber nicht zu vermeiden. Gebe es ein andres Mittel? Auch die Bestellung durch die Post empfehle sich nicht.

Schweikert: Der besprochene Punkt gehöre zu These 3; er sei eine notwendige Folge der Massenerziehung. Er schliefse sich Henke an; er wisse kein anderes Mittel als das in der These angefochtene.

Der Vorsitzende schlägt Abstimmung über den Antrag Jaeger vor in folgender Formulierung:

> „Indem die Versammlung die Gefahren der Übermittlung von Rügen und Strafzetteln durch die Schüler anerkennt, geht sie zur Tagesordnung über.“

Roesen spricht für die These. Er habe üble Erfahrung gemacht; er sei für den Verkehr mit dem Elternhause durch Schuldiener und Post.

Böttcher auch für die These. Die Erziehung brauche prophylaktische Mittel. Die moralische Kraft, sich selbst anzuklagen, hätten Schüler, namentlich jüngere, nicht; darum müsse man den Unterschleifen vorbeugen. Man sende die Zettel den Eltern unfrankiert durch die Post. Vielleicht sei die Benachrichtigung der Eltern schon allein als wirksame Strafe einzuführen. In seiner Schulordnung heifse es, dafs Mitteilungen an die Eltern unfrankiert durch die Post gesendet würden. Die Eltern seien bald daran gewöhnt und dankbar. Er wünscht folgende schärfere Form der These:

> „Rügen und sogenannte Strafzettel dürfen nicht durch die betr. Schüler den Eltern zugeführt werden.“

Schauenburg gegen die These. Man dürfe das erziehliche Moment nicht aus der Hand geben, da der Schüler durch das Vertrauen, das man in ihn setze, zur Aufrichtigkeit erzogen werde. Erst bei vorgekommener Fälschung, wenn man Grund zum Mifstrauen habe, solle man das Haus auf anderem Wege benachrichtigen.

Kleine stimmt mit Böttcher völlig überein. Er habe sehr üble Erfahrungen gemacht. Selbst die Eltern träten oft für die Fälschung der Kinder ein.

Prof. Maurenbrecher will als Vater von Schülern sprechen. Der rege Verkehr zwischen Schule und Elternhaus sei durchaus notwendig. Ein wesentlicher Punkt sei dabei noch nicht erwähnt. Die bisher besprochenen Mitteilungen seien Mitteilungen der Schule an das Haus. Das Umgekehrte komme auch häufig vor; auch da seien Fälschungen möglich. Der Schüler sei das natürliche Bindeglied zwischen Schule und Haus. Man solle nicht jeden Schüler ohne weiteres als Sträfling behandeln.

Referent: Auf die Frage, wie es ohne Strafzettel zu machen sei, antworte er: das Haus soll nicht zu oft mit Kleinigkeiten behelligt werden; wichtige Fälle könnten durch die Post erledigt werden oder der Lehrer wende sich persönlich an den Vater.

Böttcher: Durch die Allgemeinheit der Mafsregel werde das Mifstrauen ausgeschlossen. Sonst schaffe man Schüler erster und zweiter Klasse. Fälschungen bei Entschuldigungen kämen auch vor, nur kontrolliere da die Schule besser.

Schmitz dankt Maurenbrecher, kann aber Widerspruch nicht unterdrücken; der angebrachte Vergleich sei nicht zulässig; im ersten Falle sei der Schüler *accusator sui*, im zweiten Entlastungszeuge. Er sei für die These. Die Schule solle nicht in Versuchung führen.

Thomé spricht gegen die These. Die häufigen Fälschungen beruhten zumeist auf mangelnder Kontrolle.

Gruhl gegen Schmitz. Die Versuchung sei nicht absolut fern zu halten. Es bleibe immer die Gefahr, dafs der Schüler auch bei Entschuldigungen fälsche; dem liefse sich nur vorbeugen, wenn der Verkehr zwischen Schule und Haus lebhafter sei.

Bardt: Gefahren seien auf der einen wie auf der anderen Seite. Er schlägt folgende Fassung der These vor:

> „Bei der Übermittelung von Strafzetteln durch die Schüler selbst ist grofse Vorsicht notwendig.“

Schacht für Streichung der These; man müsse allen Schülern Vertrauen entgegenbringen. Für schlimme Fälle sei persönliche Rücksprache des Lehrers mit den Eltern vorzuziehen.

Schauenburg: Wo Mifstrauen verdient sei, müsse man es auch zeigen; sonst verliere das Vertrauen seinen Wert. Er schliefst sich Bardt an, wenn nicht Wegfall der These beschlossen werde.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Bardt mit 47 Stimmen angenommen, nachdem die Anträge Böttcher, Bigge und Jaeger abgelehnt sind.

Referent erläutert These 8 und weist auf die Schwierigkeit der Untersuchung von Disciplinarfällen hin, die oft abgebrochen werden müsse. Bei Lebensfragen der Schule müsse aber die Möglichkeit vorliegen, den Eigensinn der Schüler, welche eine von der Autorität der Schule geforderte Auskunft verweigerten, zu brechen und die letzte und strengste Mafsregel der Schule, die Entfernung, in Anwendung zu bringen. Meist werde die Androhung der Entfernung genügen.

Korreferent: Ursprünglich habe die These gelautet: „in Fällen, wo wichtige Fragen der Erziehung auf dem Spiele stehen u. s. w., ist der Schüler“ u. s. w. Die jetzige Fassung sei ihm zu eng. Man solle lieber „kann“ statt „ist“ sagen.

Ditges gegen die These auf Grund von Erfahrungen. Im Bereiche der westfälischen Gymnasien habe man seiner Zeit den Kampf gegen die Unwahrhaftigkeit mit grofsem Ernste aufgenommen. Er sei für die mildere Praxis.

Schauenburg: Die Frage sei eine der peinlichsten des Schullebens; es handle sich hier um Zeugniszwang. Ein gewisses Recht müsse man dabei den Schülern zugestehen, aber die Autorität der Schule könne in solche Gefahr gebracht werden, dafs die äufsersten Mittel angewendet werden müfsten. Daher sei in der These zu setzen: „kann“ statt „ist“.

Jaeger schlägt folgende Fassung vor: „Es sind Fälle denkbar, in denen der Schüler u. s. w.“ Die Eltern müfsten wissen, dafs die Schule das Zeugnis eines Schülers nötigenfalls erzwingen könne.

Korreferent ist damit einverstanden.

Uppenkamp tritt Jaeger bei, aber mit Änderung der Form: „es giebt Fälle“ u. s. w.

Pilger spricht für unveränderte Form der These des Referenten, weil nur in sehr wichtigen Fällen, in welchen die Autorität der Schule auf jeden Fall gewahrt werden müsse, das Zeugnis verweigert werde. Bei Untersuchungen in Schülerverbindungs-Angelegenheiten sei diese Strafnormierung unerläfslich.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Jaeger-Uppenkamp angenommen.

Böttcher beantragt Einschaltung einer neuen These:

> „Eine Aussage auf Ehrenwort darf von Schülern weder verlangt noch entgegengenommen werden.“

Zu diesem Antrage sei er durch Äufserungen in der Debatte veranlafst worden.

Pilger erklärt es für eine Notwendigkeit, unter Umständen das Ehrenwort des Schülers zu fordern.

Böttcher: Diese Erklärung begründe die Einbringung seiner These.

Jaeger gegen die These, weil nicht jeder Mifsgriff der Lehrer zur Diskussion gestellt werden könne.

Pilger. Er selbst müsse sich dieses Mifsgriffes schuldig bekennen.

Böttcher zieht seinen Antrag zurück.

Der Vorsitzende ersucht Pilger, trotz Erledigung der Frage sein Verfahren zu erläutern.

Pilger: Bei Untersuchungen in Schülerverbindungsangelegenheiten könne man die Mafsregel nicht entbehren, da in diesen Verbindungen mehrfach die Praxis sich ausgebildet habe, dafs auf eine einfache Frage ohne weiteres eine unwahre Antwort gegeben werden dürfe, ja unter Umständen gegeben werden müsse, und dafs ausschliefslich eine ausdrücklich auf Ehrenwort gestellte Frage in höherem Grade zur Wahrheit verpflichte. Daraus ergebe sich seiner Ansicht nach die Konsequenz, sich in diesem Falle auf den Standpunkt der Schüler zu stellen und nicht vor dem Begriffe des Ehrenwortes aus dem theoretisch an sich durchaus zutreffenden Bedenken, dafs ein Schüler über ein solches nicht zu verfügen habe und dafs derselbe nicht wie der erwachsene Mann behandelt werden dürfe, Halt zu machen, da andernfalls einer unreifen, sich dreist überhebenden Jugend ein bequemes Mittel konzediert würde, die Schule dauernd zu hintergehen.

Darauf folgte die Diskussion über These 9 des Referenten und These 2 des Korreferenten.

Referent begründet die Frageform der These. Der Korreferent habe in These 2 die bestimmte Form der Ablehnung gewählt. Es gäbe aber auch eine loyale Form der Vorbereitung für die Prüfung, These 2 schiene ihm einen zu schweren Vorwurf gegen die Lehrer zu enthalten.

Korreferent will mit seiner These keine Anklage gegen den Lehrerstand erheben; aber Mifsgriffe kämen vor: Einpauken, zu leichte Fragen, Übergehen schwacher Schüler u. s. w. Die Prüfung gebe kein Bild des wirklichen Unterrichts, ihr Wert sei sehr gering.

Bardt will über die These zur Tagesordnung übergehen, weil die Frage der öffentlichen Prüfungen nicht so eng zum Thema gehöre und eine besondere Behandlung erfordere.

Thomé. Bei solchen Vorkommnissen mache sich der Lehrer, nicht der Schüler einer Unwahrheit schuldig.

Durch Abstimmung wird über These 9 des Referenten und These 2 des Korreferenten gemäfs dem Antrage Bardt zur Tagesordnung übergegangen.

Es folgt Beratung über These 10 des Referenten.

Referent: Er sei für Verneinung der Frage. Das Verfahren sei häufig bei Sachbeschädigungen u. a.; aber sehr wohlfeil. Man solle dann lieber die Akten schliefsen, wenn man die Erfolglosigkeit der Untersuchung voraussehe. Man erzeuge sonst Erbitterung bei den Schülern.

Korreferent: Er habe keine feste Stellung in dieser Frage. Der Schaden könne sehr grofs sein. Das Verfahren möge in einzelnen Fällen statthaft sein, sei aber nicht allgemein zulässig.

Fischer hält es für zulässig bei Sachbeschädigungen. Bei solchen Vorkommnissen sei es in Westfalen erlaubt und auch nach der Schulordnung mancher rheinischen Anstalten üblich.

Der Vorsitzende bemerkt: Geldstrafen seien keine Strafen für Schüler; jedenfalls müsse man dabei sehr vorsichtig sein.

Uppenkamp: Das in Frage stehende Verfahren sei nur in besonderen Fällen zulässig und besser sei es, 20 Schuldige straflos zu lassen, als einen Schuldlosen zu bestrafen.

Böttcher: Diese These falle auch unter den Zeugniszwang, der bei These 8 angenommen worden. Er schlage also vor:

„Es giebt Fälle, in welchen es zulässig ist" u. s. w.

Gruhl konstatiert gegen die Bemerkung des Referenten auf Seite 18 des Referats betreffs der Realschule Barmen, dafs er persönlich auf dem Standpunkte des Referenten stehe.

Schwenger: Aus Erfahrung spreche er gegen die Zulässigkeit des Verfahrens; dasselbe sei geeignet, das Gerechtigkeitsgefühl der Schule zu kompromittieren.

Pr.-Sch.-R. Vogt: In solchen Fällen, wo die Klasse irgend einen mittelbaren moralischen Anteil an dem zu bestrafenden Vorgange habe, der ganze Klassengeist schuldig sei, müsse auch die Klasse angemessenen Anteil an der Strafe haben. Das möge oft schwer zu ermitteln sein. Er schlägt folgende Fassung der These vor:

„Es ist nicht zulässig, eine ganze Klasse oder eine Mehrheit von Schülern zu bestrafen, wenn der Alleinschuldige nicht zu ermitteln ist."

Jaeger ist für positive Fassung des Antrages Vogt.

Steinbart will in dem Antrage Vogt anstatt „wenn der Alleinschuldige nicht zu ermitteln ist" gesetzt wissen: „wenn nachweislich Unschuldige darunter sind."

Pr.-Sch.-R. Vogt tritt gegen Jaeger für die negative Fassung seines Antrags ein in folgender Formulierung:

„Es ist nicht zulässig, eine Klasse oder Mehrheit von Schülern zu bestrafen, wenn die Schuld augenfällig einen einzelnen oder einzelne trifft."

Böttcher zieht seinen Antrag zurück.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Jaeger angenommen:
„Es ist zulässig, eine ganze Klasse oder Mehrheit von Schülern zu bestrafen, sofern eine Mitschuld der zu Bestrafenden im pädagogischen Sinne anzunehmen ist.“

Schlufs der Sitzung 1 Uhr 15 Min.

Donnerstag, den 21. Juli, nachmittags $4\frac{1}{2}$ Uhr.

Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung mit geschäftlichen Mitteilungen. Auf Anfrage von Steinbart teilt der Vorsitzende mit, dafs von den zur Beratung vorliegenden Aufgaben die den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, den historischen Unterricht und das Censurwesen betreffenden jedenfalls behandelt werden sollen, während die Beratung über den lateinischen Unterricht auf Realschulen event. ausfallen würde.

Steinbart wünscht dann Abdruck seiner zu diesem Thema eingereichten Thesen.

Die Thesen werden verlesen.

Zahn und Böttcher gegen die Veröffentlichung dieser Thesen, desgl. Henke; Vorsitzender und Jaeger dafür.

Der Abdruck der Thesen wird mit grofser Majorität beschlossen.

Darauf wird in der Beratung über Thema I. fortgefahren.

Korreferent wünscht vor These 11 des Referenten seine 3. und 4. These zur Beratung gestellt und begründet dies damit, dafs in ihnen noch von pädagogischen Mifsgriffen die Rede sei.

Höffling: Unzutreffende Urteile könnten zwei Gründe haben: entweder würden sie gegen die Überzeugung des Lehrers gegeben, was nicht anzunehmen sei, oder sie beruhten auf mangelhafter Erkenntnis. Besser werde daher gesagt: „unvorsichtige Urteile“.

Vorsitzender: Hier seien unzutreffende Urteile, die auf Schlaffheit und Schwäche beruhen, gemeint.

Bei der Abstimmung werden These 3 und 4 des Korreferenten angenommen.

Referent: Die von ihm aufgestellten Thesen 11 und 12 bezögen sich auf das fatale Gebiet der Unterschleife. Der Grund liege entweder in der Trägheit der Schüler oder in mangelhafter Vorbereitung der Aufgaben seitens der Schüler; mitunter auch in zu grofser Nachsicht bei der Aufnahme und in der Überbürdung der Schüler. An die Überbürdung als ein allgemeines Übel glaube er nicht, wohl aber möge von einzelnen Lehrern

in dieser Hinsicht gesündigt werden. Gegen das beregte Übel gebe es nur zwei Mittel: Aufmerksame Kontrolle und gehörige Vorbereitung der Aufgaben durch den Unterricht.

Korreferent schliefst sich den Ausführungen des Referenten an.

Jaeger: These 11 konstatiere eine Thatsache, die unzweifelhaft, und These 12 eine Forderung, der die Schule sich unmöglich entziehen könne. Die Besprechung der Mittel zur Abhülfe würde hier zu weit führen, weshalb er folgenden Antrag stelle:

> „Die Konferenz erkennt die in These 11 konstatierte Thatsache und die in These 12 gestellte ethische Forderung an, glaubt aber, dafs der Gegenstand zuvor den einzelnen Lehrerkollegien zur Beratung unterbreitet werden müsse und geht deshalb über beide Thesen zur Tagesordnung über."

Zahn will These 11 beibehalten, These 12 streichen.

Ungermann für den Antrag Jaeger unter Hinweisung auf die Übelstände, welche an einzelnen Anstalten aus der Kombination der Tertien und der Secunden etc. erwachsen.

Gruhl für Annahme der Thesen, die eine spätere wiederholte Beratung des Gegenstandes nicht ausschliefse.

Der Vorsitzende weist darauf hin, dafs der Antrag Jaeger die Annahme der Thesen einschliefse und sogar eine Mehrforderung enthalte.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Jaeger mit grofser Majorität angenommen.

Darauf folgt Beratung über These 13 des Referenten und 7 des Korreferenten.

Vorsitzender: Die Frage stehe allerdings in Beziehung zu der Pflege des Wahrheitsinnes, berühre aber zugleich so viele andere Fragen, dafs auf eine Besprechung des oft angeregten Gegenstandes wohl besser verzichtet werde.

Referent: Mit seiner These würde auch die These 7 des Korreferenten fallen; übrigens bedauere er, wenn von einer Beratung Abstand genommen werde.

Vorsitzender: So verdienstvoll das Bestreben der Referenten sei, in den aufgestellten Thesen den Gegenstand der Frage zu erschöpfen, so zweifle er doch an der Möglichkeit, in der Beratung die gleiche Vollständigkeit zu erreichen.

Münch: Referent und Korreferent hätten geglaubt, die These stellen zu müssen mit Rücksicht auf die Besprechung der Frage in den Einzel-Referaten.

Pertz für die Ausführung des Vorsitzenden; das angestrebte Ziel scheine zunächst doch nicht erreichbar.

Hiernach wird beschlossen, über These 13 des Referenten und 7 des Korreferenten zur Tagesordnung überzugehen.

Bezüglich seiner These 14 verzichtet Referent zunächst auf das Wort.

Korreferent bittet in These 14 des Referenten hinter dem Worte „Thätigkeit“ seine These 8 einzuschieben.

Pr.-Sch.-R. Vogt: Bei der wiederholt betonten centralen Bedeutung der ganzen Frage seien die Mifsgriffe und ebenso die Mittel zur Abhülfe auf allen Gebieten der Schulthätigkeit zu suchen. Die Frage gebe daher Gelegenheit, didaktische Mifsgriffe der verschiedensten Art zu besprechen. Er weist hin auf die Vorliebe der Schüler für Übertreibung und das Überspringen der Mittelmafse, auf die Neigung zur Phrase und zum Gebrauche von Schlagwörtern. Diesen Neigungen sei vom Lehrer zu begegnen durch sein eignes Beispiel und durch Belehrung. Es handele sich hierbei vielfach nicht sowohl um den Kampf gegen die grobe und bewufste Lüge, sondern um die Pflege eines feineren Gefühls für Wahrhaftigkeit, für die Kongruenz des Ausdrucks der Gedanken und Empfindungen mit ihrem Inhalte, die Schlagwörter seien vielleicht oft eine unentbehrliche und bequeme Münze im Verkehre der Gebildeten; dem Schüler, der sich des ganzen Inhaltes derselben nicht bewufst sein könne, sei ein Gebrauch derselben durchaus nicht zu gestatten. Er stimme mit dem Korreferenten darin überein, dafs ein übertreibendes Pathos im Ausdrucke bei den Schülern schonend zu behandeln sei, wenn es als noch ungeschickte Äufserung eines wirklichen Gefühlsaufschwungs erscheine, zu bekämpfen aber sei die Rhetorik, die sich erborgter, traditioneller und dem eignen Denken und Empfinden des Redenden oft geradezu widersprechender Phrasen bediene. Dieses Übel wuchere vielfach in den lateinischen Aufsätzen. Er beantragt hinter „Klassengeistes“ in These 14 einzuschieben:

> „Das Bestreben der Schule, durch angemessenste Lehrweise auf jedem Unterrichtsgebiete bei den Schülern das Bedürfnis und Vermögen gegenständlich treuer, klarer und zusammenhängender Erkenntnis zu steigern und durch das Beispiel und das sorgsame korrigierende Verfahren des Lehrers die Schüler an mafshaltenden, phrasenfreien und dem Inhalte ihres Erkennens und Fühlens möglichst treu entsprechenden Ausdruck in allen ihren mündlichen und schriftlichen Äufserungen zu gewöhnen.“

Korreferent glaubt, dafs das weise Mafshalten nicht durch Gewöhnung erzielt werden, sondern nur aus der gröfseren inneren Reife sich ergeben dürfte.

Jaeger meint, dafs bei Annahme der für These 14 durch Vogt vorgeschlagenen Zusätze dieselbe so erschöpfend sei, dafs auf Besprechung der weiteren Thesen verzichtet werden könne. Er stellt dahingehenden Antrag.

Referent will dem Antrage Jaeger nicht widersprechen, jedoch seien die noch rückständigen Thesen nach seiner Ansicht von durchaus praktischem Werte und deren Aufstellung überdies durch die Einzel-Referate veranlaſst.

Böttcher will hinter These 14 des Referenten einschalten:

„In dem Doppelleben in Schule und Haus sind die allermeisten Anlässe zur Unwahrhaftigkeit der Schüler zu suchen. Aus dieser Wahrnehmung erwächst der Schule die Pflicht, behufs Erziehung der Schüler zur Wahrhaftigkeit die Pflege eines regen Verkehrs zwischen Schule und Haus als eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu betrachten.“

Korreferent für den Antrag Böttcher.

Der Vorsitzende ist der Ansicht, daſs es sich weniger um eine Vermehrung der Beziehung und des Verkehrs zwischen Schule und Haus handele, als vielmehr darum, das Leben der Schule mehr und mehr nach dem Typus eines gebildeten Familienlebens zu gestalten. Dieses Ziel sei freilich ein hohes, aber nicht unerreichbar. Er sei daher mit dem Antrage Böttcher einverstanden, wünsche aber für den Schluſssatz folgende Fassung: „erwächst der Schule die Pflicht, ihr Leben dem Leben der Familie immer ähnlicher zu gestalten.“

Bei der Abstimmung wird These 14 in Verbindung mit These 8 des Korreferenten und den Zusätzen Vogt und Böttcher angenommen.

Jaeger wiederholt seinen Antrag, von der Beratung der Thesen 15 bis 20 abzusehen.

Referent und Korreferent dagegen.

Böttcher schlägt vor, These 14 in der beschlossenen Form ans Ende zu setzen und die übrigen Thesen durchzuberaten.

Zahn spricht in demselben Sinne, wünscht insbesondere auch Beratung der Thesen 5, 6, 9, 10 des Korreferenten.

Korreferent erinnert an seinen Wunsch, seine Thesen 5 und 6 nach These 12 des Referenten, seine Thesen 9 und 10 nach These 14 des Referenten zu beraten.

Henke spricht für die in der Morgensitzung beschlossene Verbindung von These 1 des Korreferenten mit These 18 des Referenten.

Thiele spricht unter besonderer Betonung des 2. Absatzes der These 10 des Korreferenten für Annahme des Restes der Thesen des Referenten und der These 10 des Korreferenten.

Böttcher und Zahn beantragen kurze Besprechung und Abstimmung über die noch übrigen Thesen.

Steinbart will Verzicht auf die Diskussion und sofortige Abstimmung. — Sein Antrag wird zum Beschluſs erhoben.

Bei der nun folgenden Abstimmung wurden angenommen die Thesen 15 und 16.

Bei These 17 entspinnt sich eine Debatte über die Bedeutung des Wortes „Lippensperre“.

Der Vorsitzende ist wegen möglichen Mifsverständnisses für Tagesordnung.

Der Übergang zur Tagesordnung wird hiernach beschlossen.

These 18 angenommen nach dem Antrage Thiele in der Form: „Es ist nicht ratsam u. s. w.“ und in Verbindung mit These 1 des Korreferenten.

Thesen 19 und 20 werden angenommen.

Es wird vorgeschlagen, nicht nur These 10 des Korreferenten, sondern auch die übrigen nicht erledigten Thesen desselben zur Abstimmung zu stellen. Vor der Abstimmung erhält das Wort

Prof. Dr. Bender. Er bedauert, dafs die Diskussion über Thesen 6 und 10 ausfallen müsse. Er glaubt, dafs der in These 6 befürchtete Widerspruch nicht eintreten könne, wenn im Religionsunterrichte nicht Theologie, sondern Religion gelehrt werde. Es sei hinreichend bekannt, dafs die Naturanschauung der Bibel auf der der damaligen Zeit fufse und nicht als Dogma verbindlich sei. In Bezug auf These 10 bemerkt er, die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichtes in Prima sei, die Schüler für die Religion zu gewinnen und zu begeistern. Nur Nebenaufgabe könne es sein, unerläfsliche kritische Fragen zu berühren, wenn auch die Zulässigkeit derselben insofern nicht zweifelhaft sein könne, als die alte Theorie der Inspiration der Bibel nicht aufrecht zu erhalten sei.

Schlüter nochmals für Abstimmung über die rückständigen Thesen des Korreferenten; da es billig erscheine, nach den so ausführlich behandelten Thesen disciplinärer Natur die mehr wissenschaftlich gerichteten nicht ganz unbeachtet zu lassen.

Hiernach werden These 5 und 6 des Korreferenten angenommen, ebenso These 9 unter Vorbehalt redaktioneller Änderungen.

Auf die Frage von Thomé, ob über These 10 auch die katholischen Mitglieder abstimmen sollten, erklärte sich der Vorsitzende nicht für einen principiellen Ausschlufs derselben, stellt indes Enthaltung von der Abstimmung anheim.

Darauf wird These 10 angenommen mit 32 gegen 13 Stimmen.

Prof. Bona Meyer: Die Thatsache, dafs die 1. rheinische Direktorenkonferenz an die Spitze ihrer Beratungen die Frage nach Mitteln zur Förderung des Wahrheitssinnes gestellt habe, könne den Gedanken erwecken, dafs das Übel der Lüge gerade in unserer Zeit mehr hervortrete. Er wünsche eine Erklärung hierüber.

Ditges konstatiert aus seinen Erfahrungen, daſs eine Zunahme des Lügengeistes nicht zugegeben werden könne.

Vorsitzender stimmt dem zu; die Frage sei vielmehr im Sinne des Kampfes gegen ein altes Übel der Versammlung vorgelegt worden.

Referent ist der Ansicht, daſs aus der Schwierigkeit, die Lüge aus unseren Schulen zu verbannen, nicht auf eine Verschlechterung des sittlichen Geistes der Nation geschlossen werden dürfe; der Hang zur Lüge höre meist mit dem Verlassen der Schule auf.

Schluſs 7½ Uhr.

Zusammenstellung der angenommenen Thesen.

1. Die Pflege des Wahrheitssinnes ist eine wichtige und dringende Aufgabe an unseren höheren Lehranstalten.
2. Für die Verkümmerung des Wahrheitssinnes unter der Jugend ist die Schule nicht allein verantwortlich.
3. Die Massenerziehung der Schule erschwert die Entwickelung des Wahrheitssinnes.
4. Lieblose Strenge und Übermaſs im Miſstrauen, sowie anderseits laxe Disciplin fördern die Unwahrhaftigkeit unter den Schülern.
5. Ein übereiltes und ungeschicktes Verfahren bei Untersuchung von Schulvergehen bringt die Wahrheitsliebe in Gefahr.
6. Bei der Übermittlung von Strafzetteln durch die Schüler selbst ist groſse Vorsicht notwendig.
7. Es giebt Fälle, in denen ein Schüler, welcher sich weigert auf ausdrückliche Aufforderung über Mitschuldige Auskunft zu geben, aus der Anstalt zu entfernen ist.
8. Es ist zulässig, eine ganze Klasse oder Mehrheit von Schülern zu bestrafen, sofern eine Mitschuld der zu Bestrafenden im pädagogischen Sinne anzunehmen ist.
9. Durch alle unzutreffenden Urteile über Verhalten und Leistungen der Schüler wird das Vertrauensverhältnis und damit die Bereitwilligkeit zur Wahrhaftigkeit erschüttert.
10. Groſse Gefahr erwächst der Wahrhaftigkeit durch ein übles Vorbild des Lehrers, wie es sich namentlich in Vertuschung eigener Unvollkommenheit oder Versäumnis, sowie in Erzeugung günstigen Scheines mitunter darbietet.
11. Die wirksamsten Mittel der Erziehung zur Wahrhaftigkeit sind:

    Das Vertrauen, welches die Persönlichkeit des Lehrers dem Schüler einflöſst.

    Die Gewöhnung an Gehorsam und geregelte Thätigkeit. Bei dieser Gewöhnung darf die Schule nicht auſser acht lassen, daſs der Wahrheitssinn auch im Zusammenhang steht mit jugendlicher Frische, unbefangener Daseinslust, Mut und Selbstvertrauen, und ebenso hat sie der Jugend dasjenige Maſs von Freiheit voll zu wahren, welches die unabweisbaren Anforderungen der individuellen Zucht einerseits und der Massenerziehung anderseits gestatten.

    Weckung des wahren Ehrgefühls und eines guten Klassengeistes.

    Das Bestreben der Schule, durch angemessenste Lehrweise auf jedem Unterrichtsgebiete bei den Schülern das Bedürfnis und Vermögen gegenständlich treuer, klarer und zusammenhängender Erkenntnis zu steigern und durch das

Beispiel und sorgsam korrigierende Verfahren des Lehrers die Schüler an mafshaltenden, phrasenfreien und dem Inhalte ihres Erkennens und Fühlens möglichst treu entsprechenden Ausdruck in allen ihren mündlichen und schriftlichen Äufserungen zu gewöhnen.

Die im Unterricht überhaupt sich darbietenden idealen, sittlich veredelnden Momente. Von gröfster Bedeutung ist in dieser Beziehung der Religionsunterricht, verbunden mit der Pflege sittlich-religiöser Gesinnung im Gesamtleben der Schule.

Eindringliche Ermahnung bei besonderen Veranlassungen.

In dem Doppelleben in Schule und Haus sind die allermeisten Anlässe zur Unwahrhaftigkeit der Schüler zu suchen. Aus dieser Wahrnehmung erwächst der Schule die Pflicht, behufs Erziehung der Schüler zur Wahrhaftigkeit, die Pflege eines regen Verkehrs zwischen Schule und Haus als eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu betrachten.

12. Von allen Fällen, in welchen Unwahrhaftigkeit des Schülers in erheblichem Mafse zu Tage tritt, sind die Eltern in Kenntnis zu setzen.
13. Ein förmliches Versprechen der Straflosigkeit darf nicht gegeben werden, um den Lügner zum Geständnis zu bewegen.
14. Es ist nicht ratsam, den Lügner zu der öffentlichen Erklärung vor seinen Mitschülern zu nötigen, dafs er die Unwahrheit gesagt habe.

    Es ist bedenklich, von dem eines Vergehens überführten Schüler äufsere Zeichen von Reue, wie die Bitte um Verzeihung zu fordern.
15. Mafsvolle Körperstrafen gegen unverschämte Lügner sind in den unteren Klassen nicht auszuschliefsen.
16. Nichtversetzung in eine höhere Klasse als Strafe der Lüge ist nicht zu rechtfertigen.
17. Der beim heranreifenden Schüler sich eventuell regende (wissenschaftliche) Zweifel darf nicht als unwillkommen behandelt werden, um so weniger als das gemeinsame Suchen nach Erkenntnis das wertvollste Band zwischen Lehrer und Schüler zu bilden vermag.
18. Es mufs durchaus vermieden werden, dafs der Schüler das Gefühl erhalte, im Religions- und naturwissenschaftlichen Unterricht zweierlei Wahrheit als wahr annehmen zu sollen.
19. Besonders im Unterricht der oberen Klassen ist dem Lehrer Objektivität in Darstellung der historischen Gegensätze und besonnenes Mafshalten zu empfehlen. Übertriebene Verehrung der eigenen Nation ist ebenso zu vermeiden wie unbegründete Verachtung fremden Volkswertes.
20. Auf derselben Stufe kann eine gelegentliche kritische Anregung als der Entwickelung des Wahrheitssinnes mindestens ebenso zuträglich gelten, wie eine principiell positivistische Lehrweise. Selbst beim (evangelischen) Religionsunterricht ist ein die wissenschaftliche Kritik nicht perhorrescierender und tolerante Objektivität pflegender Geist als der wertvollste für die Entwickelung des Wahrheitssinnes anzusehen.

Über die Thesen 9, 11, 13 und 17 des Referenten wurde zur Tagesordnung übergegangen.



Freitag, den 22. Juli 1881, vormittags 8 Uhr.

Beratung über Thema II:

Philosophische Propädeutik.*)

Ist der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfnis und im Bejahungsfalle, wie wird derselbe mit Rücksicht auf die mannigfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmäfsigsten zu behandeln sein?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Dr. Vogt.
Referent: Gymnasialdirektor Lic. Dr. Hollenberg.
Korreferent: Gymnasialdirektor Dr. Schweikert.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Dr. Schwenger und Rektor Dr. Diekmann.

Der Vorsitzende leitet die Verhandlung mit dem Hinweis darauf ein, dafs der vorliegende Gegenstand geeignet sei, dem Strome der Diskussion ein weites Bett und viele Nebenthäler zu öffnen. Es handele sich um Sein und Nichtsein der philosophischen Propädeutik in der Prima der höhern Lehranstalten, um ihre Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit, um Umfang und Inhalt, selbständige oder an andere Lehrfächer anschliefsende, zusammenhängende oder gelegentliche Behandlung dieser Disciplin u. s. w. Er knüpft die Bitte daran, die Diskussion auf das Wesentlichste zu beschränken, um die Beratung in der gegebenen Zeit zu einem befriedigenden Abschlusse zu bringen. Dazu werde die streng logische Gliederung, die knappe und präcise Fassung der von dem Referenten und dem Korreferenten aufgestellten Thesen wesentlich mitwirken. (Siehe oben S. 95.)

Referent: Keine Direktorenkonferenz sei bis jetzt so ausführlich auf die vorliegende Frage eingegangen. Er habe mit dem Korreferenten die Zahl der aufgestellten Thesen möglichst beschränkt. Über zwei Punkte

*) In der abgekürzten Überschrift von Thema II ist statt „systematische“ „philosophische“ Propädeutik zu lesen, vgl. S. 56—95.

werde man sich leicht einigen können, über die Unentbehrlichkeit und über die Möglichkeit dieser Disciplin im Unterrichte der Prima.

Korreferent: In materieller Beziehung habe er den Worten des Referenten nichts Wesentliches hinzuzufügen. Er habe sich im Korreferate die Aufgabe gestellt, der Versammlung von den Beratungen der Lehrerkollegien über diese Frage ein möglichst treues Bild zu geben. Die Thesen seien ein Ergebnis gemeinsamer Arbeit: er sei an erster Stelle für die redaktionelle Fassung, Referent für den Inhalt verantwortlich. Er weist noch auf die Gruppierung der Thesen hin und erläutert dieselben. Gruppe IV gehöre, streng genommen, nicht zum Thema, er stelle deren Beratung dem Ermessen der Versammlung anheim und schlage vor, die Gruppen zuerst generaliter, dann die Thesen einzeln zu behandeln.

Schmitz beantragt, die 3 ersten Thesen ohne Diskussion anzunehmen, da eine Meinungsverschiedenheit darüber kaum obwalte. Der philosophische propädeutische Unterricht sei, wenn nicht unbedingt notwendig, so doch durchaus wünschenswert und fruchtbar und obendrein Gegenstand „sichtbarer Begehrlichkeit“ seitens der Schüler. Weiterhin beantragt er, These 11 abzulehnen, da thatsächlich an keinem rheinischen Gymnasium dieser Unterricht in jeder Form fehle. Es gebe immer einen dazu befähigten Lehrer; jedenfalls müsse der Direktor entweder selbst den Unterricht erteilen können oder durch seine Einwirkung einen anderen Lehrer dazu fähig machen. Die Annahme der These enthalte ein Armutszeugnis für die Lehrerkollegien, der darin vorgesehene Antrag bei der Unterrichtsbehörde komme einem Selbstmorde gleich. Landfermann (S. 57 des Referats) sei auch ihm Autorität, stelle aber an den Lehrer der philosophischen Propädeutik zu hohe Anforderungen. Didaktische Virtuosität sei nicht erforderlich. Auch bereiteten die einfachen Lehren der Logik und Psychologie dem Primaner keine besonderen Schwierigkeiten. Die sogen. *versus memoriales* (S. 91) perhorresciere er in der That nicht, namentlich wegen ihrer Verwendbarkeit bei der Lektüre des Plato und Cicero, wie auch bei der Behandlung deutscher Aufsätze.

Kramer wünscht genauere Definierung des Themas; dasselbe sei nur den Gymnasien zur Beratung gestellt; gleichwohl sei es auch für die Realschulen von großer Wichtigkeit.

Pr.-Sch.-R. Höpfner giebt über die Verteilung der Themata Auskunft: durch Zuweisung auch dieses zweiten Themas würden die Realschulen zu stark in Anspruch genommen worden sein, da ihnen Thema 4 naturgemäß habe zufallen müssen.

Bigge fragt, ob philosophische Propädeutik auch auf der Prima der Realschule gesetzlich oder doch thatsächlich betrieben werde.

Der Vorsitzende schlägt vor, diese Frage nicht weiter zu verfolgen, da auch für die Gymnasien eine strikte Vorschrift nicht bestehe.

Uppenkamp fragt an, ob bei der Diskussion die Reihenfolge der Thesen festgehalten werden solle. Zugleich berichtigt er die einleitende Äufserung des Referenten dahin, dafs bereits in der sechsten Direktorenversammlung der Provinz Preufsen im Jahre 1871 das vorliegende Thema eingehend behandelt worden sei.

Die gestellte Frage wird vom Vorsitzenden bejaht.

Korreferent: Auch er freue sich der *versus memoriales*, doch haben die Referate den Eindruck auf ihn gemacht, als ob man sich meist dagegen sträube. These 11 sei er gerne bereit zurückzuziehen.

Fischer schliefst sich dem Vorschlage Schmitz in Bezug auf These 1 bis 3 an, doch mit der Modifikation, dafs in These 3 statt „des Gymnasiums“ „der höheren Lehranstalten“ gesetzt werde.

Prof. Bona Meyer: Er freue sich, dafs die Beratung gerade dieser Frage der ersten rheinischen Direktorenkonferenz vorgelegt sei, doch sei die Anerkennung der vollen Bedeutung dieser Disciplin in den Thesen nicht ganz zur Geltung gekommen. — These 12 sei unbedingt gerechtfertigt und zudem geeignet, eine Unbestimmtheit im Prüfungsreglement zu beseitigen. These 11 dagegen sei bedenklich. Die Erteilung eines für notwendig befundenen Unterrichtes dürfe in vorliegendem Falle ebensowenig wie bei anderen Unterrichtsobjekten als von der Beschaffung eines tüchtigen Lehrers abhängig hingestellt werden. Wenn der Unterricht notwendig sei, so müfste die Hauptsorge auf die Beschaffung geeigneter Lehrer gerichtet werden. Weiterhin erklärt er sich gegen die Aufnahme der Geschichte der Philosophie, befürwortet aber zur Weckung des Interesses für dieselbe: Lektüre der Sokratischen Dialoge Platos, einzelner Stellen aus Aristoteles, Nikom. Ethik, verteidigt die Lektüre einiger philosophischen Schriften Ciceros und empfiehlt auch ausgewählte Stellen aus Descartes Meditationen und Lockes Schriften, nicht aus Leibniz und Berkeley. Ästhetik solle nicht gelehrt werden; Beschäftigung mit ethischen Problemen sei zu schwierig, könne aber gelegentlich mit Vorsicht bei den deutschen Aufsätzen angeregt und gefördert werden. Psychologie sei zwar interessant, biete aber als Wissenschaft noch so wenig feste Ergebnisse. Deshalb sei es ratsam, von ihr nur Einiges als Anhang oder Einleitung zur Logik zu behandeln. Die kleinen Lehrbücher der Psychologie seien in ihrer kurzen, festen Formulierung sehr verdächtig. Logik sei der Hauptgegenstand des Unterrichtes, als Abschlufs der bereits gemachten und als Anregung zu neuen Studien. Eine Zahl von 24 Stunden jährlich sei jedenfalls ausreichend, vielleicht zu grofs. Schliefslich hebt er noch hervor, das Interesse an der Philosophie sei gegenwärtig an den Universitäten nicht gering, vielmehr seien die Hörsäle der Philosophen die besuchtesten.

Der Vorsitzende fragt, ob Schmitz und Fischer auf Beratung ihrer Anträge innerhalb der Generaldiskussion beständen. Beide sind bereit, dieselben für die Specialdiskussion zurückzustellen.

Uppenkamp: Es sei nicht notwendig, daſs stets der Lehrer des Deutschen den Unterricht in der Propädeutik erteile. Bei der Lektüre des Plato und Cicero finde die Logik mehr Verwendung, als im deutschen Unterrichte. Es sei möglich, die dritte, zeitweise für die philosophische Propädeutik bestimmte Wochenstunde des deutschen Unterrichts diesem Fache abzunehmen und etwa dem lateinischen oder griechischen Unterrichte zuzulegen, damit der Betrieb der philosophischen Propädeutik dem Lehrer dieser Fächer übertragen werden könne. Auch lasse es sich so erzielen, daſs der ganze propädeutische Unterricht in I inf. verlegt werde, was er für wünschenswert halte.

Pilger: Das nächste Ziel der Propädeutik sei Klärung der Begriffe. Von Natur dächten die Schüler meist unrichtig oder doch unklar, wie die Aufsätze bewiesen. Sache der Schule sei es, richtig denken zu lehren. So biete der deutsche Unterricht den geeignetsten Anschluſs für die philosophische Propädeutik, auch hinsichtlich der Psychologie. These 12 sei durchaus anzunehmen.

Ditges beanstandet in These 2 die Ausdrücke „Bedürfnis" und „angemessen vorgebildet"; das Bedürfnis sei, subjektiv genommen, selten vorhanden, der zweite Ausdruck sei überflüssig. Er schlägt folgende Fassung vor: „Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ein unabweisliches Bedürfnis an den zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten."

Korreferent nimmt die Fassung Ditges an.

Diekmann: Bisher sei nur von der Bedeutung der philosophischen Propädeutik innerhalb des sprachlichen Unterrichts die Rede gewesen; er erinnere auch an die Wichtigkeit des induktiven Verfahrens in der Physik. Da diese an den Gymnasien vorzugsweise in der Prima behandelt werde, so sei es auch unter diesem Gesichtspunkte wünschenswert, daſs der propädeutische Unterricht in den Elementen der Logik schon in Unterprima absolviert werde.

Prof. Bona Meyer kann nicht zugeben, daſs der Mensch von Natur unrichtig denke, stimmt aber mit Pilger darin überein, daſs es Gebiete der Psychologie gebe, die zur Behandlung in der Schule geeignet seien. Er tritt nochmals für These 12 ein.

Der Vorsitzende schlägt Schluſs der Generaldiskussion vor, nachdem noch der Referent und Direktor Wollseiffen gehört worden seien.

Referent ist für Aufrechthaltung der These 11, da sie ihm bekannte Fälle zur Voraussetzung habe. Er rechtfertigt den Ausdruck „an-

gemessen vorgebildet", erklärt These 5 und ist im übrigen mit dem Antrage Ditges einverstanden.

Wollseiffen spricht gegen die Forderung des geprüften Lehrers in These 12, da auch einem Fachlehrer der Mathematik der Unterricht in der Propädeutik müsse übertragen werden können; dieser sei aber zu einem besonderen Examen in diesem Fache nicht zu nötigen.

Zum Schlusse der Generaldiskussion bemerkt der Vorsitzende, daſs er These 10 nur so verstanden habe, daſs die von dem deutschen Unterrichte abzugebende Stunde auch dem Lehrer eines anderen Faches zur Erteilung des philosophisch - propädeutischen Unterrichts überwiesen werden könne.

Beratung über **Gruppe I**, These 1—4.

Der Vorsitzende verliest die eingegangenen Anträge:

1. Schmitz-Fischer: „Gruppe I der Thesen (1—3) ist ohne Diskussion anzunehmen und These 11 in Gruppe IV abzulehnen."
2. Gruhl (zu These 1): „Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewuſstsein zu bringen, Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen und dadurch zu weiteren philosophischen Studien anzuregen."
3. Gruhl-Kramer (zu These 3): „Obwohl der ganze Unterricht u. s. w. von Bedeutung sind, ist es doch dringend wünschenswert, dem Unterrichte in der philosophischen Propädeutik eine zusammenhängende Gruppe von Unterrichtsstunden zuzuweisen."

Gruhl zur Begründung seines Antrags: Jeder Unterricht solle richtig denken lehren; mit Bewuſstsein richtig denken lehren könne nur das Studium der Philosophie. Dazu habe die Schule vorzubereiten. Ein geeigneter Lehrer für die philosophische Propädeutik sei aber noch nicht ohne weiteres jeder, welcher das bezügliche Examen bestanden habe; ein solcher müsse noch andere Eigenschaften besitzen. Da diese nicht immer vorhanden seien, so dürfe nicht die Notwendigkeit des propädeutischen Unterrichts statuiert, sondern nur das Wünschenswerte desselben betont werden.

Der Vorsitzende macht auf die einschneidende Änderung aufmerksam, welche die Anträge Gruhl und Gruhl-Kramer mit den Thesen 1 und 3 vornähmen. Der Antrag Gruhl gebe in den letzten Worten der Zweckbestimmung der philosophischen Propädeutik eine ganz besondere Richtung; der Antrag Gruhl-Kramer aber bedrohe ernstlich das unbedingte Daseinsrecht des philosophisch-propädeutischen Unterrichts im Lehrplane der höheren Schulen.

Zahn tritt für den Wortlaut der Thesen in der Fassung des Referenten ein, namentlich der 2. These, die das subjektive Bedürfnis des Primaners, sofern er angemessen vorbereitet sei, als Grund für die Erteilung des philosophischen Unterrichts geltend mache.

Fischer zieht seinen Antrag zu Gunsten des Antrages Gruhl-Kramer zurück.

Pr.-Sch.-R. Wendland will in These 3 statt „des Gymnasiums" gesetzt wissen: „der zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten".

Referent ist damit einverstanden.

Korreferent schlägt vor, in These 3 hinter „philosophischen Propädeutik" in „Prima" zu setzen, was von Pr.-Sch.-R. Höpfner befürwortet wird.

Bei der Abstimmung darüber, ob die Anträge Gruhl, Gruhl-Kramer und Ditges zur Diskussion gestellt werden sollen, erklärt sich die Versammlung mit 39 Stimmen dafür; damit ist zugleich der Antrag Schmitz-Fischer abgelehnt.

Bardt ist gegen den Antrag Gruhl: der Zweck des philosophisch-propädeutischen Unterrichts sei nicht die Weckung des philosophischen Interesses für die Zukunft, sondern dieser richte sich nach rückwärts.

Der Vorsitzende tritt dieser Auffassung bei: Der philosophisch-propädeutische Unterricht habe ebensowenig an erster Stelle die Vorbereitung auf das Studium der Philosophie zum Zwecke, wie etwa der Turnunterricht die Vorbereitung zum Heerdienste. Indem der Antrag Gruhl jenseits der Schule liegende geistige Aufgaben als Zweck des philosophisch-propädeutischen Unterrichts zu stark berühre, könne der die Notwendigkeit jener Disciplin im Schulunterrichte begründende Hauptzweck, schon innerhalb der Schule das durch den ganzen Unterricht im Schüler hervorgerufene Bedürfnis einer tieferen und reicheren Erkenntnis geistiger Zusammenhänge teilweise zu befriedigen und in Bezug auf den bereits aufgenommenen Wissensstoff klärend, ordnend und zusammenfassend zu wirken, leicht verdunkelt werden. Die Erregung des philosophischen Interesses sei zwar eine sehr wertvolle und auch notwendige Wirkung, aber nicht der nächste Zweck des philosophisch-propädeutischen Unterrichtes. Es sei für die Bestimmung des Umfanges und Inhaltes dieser Disciplin in der Schule von größter Bedeutung, die Zweckbestimmung derselben möglichst scharf und rein zu halten.

Uppenkamp will in These 1 den Ausdruck „längst geübte" beseitigt wissen, damit nicht der philosophische Unterricht an den Schluſs des gesamten Schulunterrichts fallen zu müssen scheine.

Thomé ist gegen die Gruhlsche Zweckbestimmung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts, weil manche Schüler der Realschule nicht zu akademischen Studien übergingen.

Schlüter ist gegen den Antrag Gruhl, der über die Bedürfnisfrage hinaus gehe; auch Gymnasial-Abiturienten gingen ins Leben, nicht zur Universität über.

Prof. Bona Meyer bemerkt, daſs Gruhl bei seinem Antrage wohl nicht nur an Universitätsstudien in der Philosophie gedacht habe. Er schlägt folgende Fassung des Antrages vor:

> „Die philosophische Propädeutik etc. und dadurch dem weitern Nachdenken über den Zusammenhang der Dinge eine allgemeine nützliche Anregung zu geben."

Gruhl schlieſst sich dieser Fassung seines Antrags an.

Der Vorsitzende stellt zuerst These 1 in der Fassung des Referenten zur Abstimmung. Dieselbe wird mit 41 Stimmen angenommen. Damit sind alle übrigen Anträge zu These 1 gefallen.

Der These 2 in der Fassung der Referenten steht der Antrag Ditges gegenüber. Da sich niemand zum Worte meldet, wird zur Abstimmung geschritten und der Antrag Ditges mit 36 Stimmen gegen 30 angenommen.

Bei der Beratung über These 3 spricht Schlüter gegen den Antrag Gruhl-Kramer, der mit These 2 in Widerspruch stehe, in welcher der Ausdruck „unabweisbares Bedürfnis" angenommen sei.

Der Vorsitzende spricht ebenfalls gegen den Antrag Gruhl-Kramer: Innerlich zusammenhängendes sei nur im Zusammenhange zu behandeln, nicht durch gelegentliche und zersplitterte Erörterungen in mehr oder minder freiem Anschlusse an andere Unterrichtsobjekte abzumachen, wodurch auch gar leicht die Behandlung des philosophisch-propädeutischen Lehrstoffes dem Zufalle preisgegeben würde. Werde aber bei solchen gelegentlichen Erörterungen doch ein tieferer und weiterer Zusammenhang erstrebt, so sei es, abgesehen davon, daſs doch nur Bruchstücke, wenn auch gröſsere, geboten würden, wohl unvermeidlich, daſs das nächste Unterrichtsobjekt, an welches die philosophischen Digressionen sich anschlössen, in den Hintergrund gedrängt werde durch Erörterungen, deren Art und Maſs nicht durch das in dem nächsten Unterrichtsobjekte gegebene Erklärungsbedürfnis bedingt sei. Damit sollten aber keineswegs die gelegentlichen praktischen Übungen der im zusammenhängenden Unterrichte überlieferten philosophisch-propädeutischen Erkenntnisse an geeignetem Unterrichtsstoffe als unzweckmäſsig bezeichnet werden, dieselben seien vielmehr notwendig, um dem Schüler das Wirken der formalen Gesetze in seiner Mannigfaltigkeit zu zeigen und ihn zur Analyse und Prüfung seiner

eignen und fremden Gedankengebilde anzuleiten; diese Übungen setzten aber die gesicherte zusammenhängende Belehrung voraus.

Referent tritt für die vorliegende Fassung der These ein und bittet hier nicht abzuschwächen, wo es sich nicht um einen fakultativen, sondern um einen obligatorischen Unterricht handele.

Korreferent desgleichen, indem er die vorliegende Frage eine Kardinalfrage nennt.

Auch Schürmann stellt sich auf die Seite der Referenten, da nur ein zusammenhängender Unterricht die rechten Früchte bringe.

Gruhl: Die Meinungsverschiedenheit sei nicht so grofs. Auch er sei sonst kein Freund des gelegentlichen Unterrichts; allein er bezweifele, dafs das statuierte Bedürfnis immer gedeckt werden könne, und wolle deshalb den Ausdruck „wünschenswert“ festhalten.

Pilger schlägt folgende Fassung der These vor:

> „Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik bedarf zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden.“

Bei der Abstimmung wird der Antrag Pilger angenommen.

Darauf wird die Diskussion über **Gruppe II,** These 4 und 5 eröffnet.

Pr.-Sch.-R. Linnig ist nach seinen persönlichen Erfahrungen gegen die Trennung von Logik und Psychologie im Unterrichte. Die Logik habe von psychologischen Vorkenntnissen auszugehen, welche im Verlaufe des logischen Unterrichts ergänzt werden könnten. Da nicht nur Wissen, sondern auch Können zu erstreben sei, bedürfe die Logik wegen ihrer unmittelbaren Wirkungen einer gröfseren Summe von Unterrichtsstunden, als die Psychologie; der Erfolg sei gesichert, wenn beide Disciplinen in einander geflochten würden. Er schlägt folgende Fassung der Thesen 4 und 5 vor:

> „Der philosophisch-propädeutische Unterricht umfafst die Elemente der Logik und die zu deren Vertiefung erforderlichen Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie.“

Eschweiler ist für Trennung der beiden Disciplinen, so dafs in I inf. Psychologie, in I sup. Logik gelehrt werde. Die Psychologie, d. h. in dem Umfange, wie er in den Thesen angegeben sei, müsse wegen ihrer leichteren Verständlichkeit und des Interesses, welches sie erwecke, vorantreten und in der Unterprima gelehrt werden. — Er stellt dahin gehenden Antrag.

Uppenkamp spricht für den Antrag Linnig.

Korreferent dagegen.

Liesegang will keine Fixierung der Reihenfolge für beide Disciplinen, da es Anstalten mit kombinierten Primen gebe.

Prof. Bona Meyer ist ebenfalls gegen eine zu scharfe Sonderung der Disciplinen im Schulunterrichte.

Referent spricht sich noch einmal für die Trennung von Logik und Psychologie aus, will aber auch keine Fixierung der Reihenfolge, in welcher beide Disciplinen zu behandeln seien.

Thomé will Ersetzung des Ausdrucks „Entwicklung" durch einen andern, um einer möglichen Mifsdeutung vorzubeugen.

Der Vorsitzende kann sich dem Antrage Linnig nicht anschliefsen, da die Psychologie zu kurz kommen dürfte, wenn sie nur als Einleitung zur Logik behandelt würde. Die Schüler der obersten Klassen hätten in sich selbst bereits eine Fülle seelischer Thätigkeiten beobachtend erfahren und auch in den ihnen durch den Unterrichtsstoff, z. B. in der Geschichte, in den Dichtungen u. s. w. vorgeführten Erscheinungen wahrgenommen. Es sei notwendig, ihnen diese Äufserungen des seelischen Lebens zu klarerem Bewufstsein zu bringen; es sei dies auch möglich, ohne die schweren Probleme der spekulativen Psychologie tiefer zu berühren. Dieser Stoff aber lasse sich ohne allzustarke Einbufse wohl nicht in die Behandlung der Elemente der Logik einzwängen.

Kiesel unterstützt den Antrag Linnig: Die logischen und psychologischen Elemente seien im Unterrichte zu vereinigen; eine Trennung derselben in gleichmäfsiger Behandlung beider sei nicht durchzuführen. Für die Schule habe die Logik den Vorzug, zumal die Psychologie weit gröfsere Schwierigkeiten biete. Er wünsche Freiheit für den Lehrer nach dessen individuellem Können.

Schneider ebenfalls für den Antrag Linnig: Die Schule solle nur das wissenschaftlich Feststehende lehren, in der Psychologie sei zu viel Problematisches; daher sei sie im Schulunterrichte auf das geringste Mafs zu beschränken.

Schürmann gegen den Antrag Linnig: Die Psychologie sei auch für den Religionsunterricht sehr wichtig; sie dürfe deshalb nicht hinter der Logik zurücktreten.

Geh. Hofrat Perthes erklärt sich ebenfalls gegen den Antrag Linnig: Psychologie sei wichtig genug, um selbständig behandelt zu werden. Selbst Lehrer hätten oft noch wenig Einsicht in psychologische Thatsachen, z. B. in die Lehre vom Gedächtnis, von der Ideenassociation. Auch der übrige Unterricht könne an die Psychologie anknüpfen, z. B. die Erklärung des Plato (Theaetet), der Horazischen Episteln u. s. w.

Prof. Bona Meyer will auch die Psychologie der Logik nicht unterordnen, aber für einen propädeutischen Unterricht sei das Auseinanderreifsen der Bestandteile nicht nützlich, das Gegenteil förderlich.

Kiesel gegen Perthes: Auch er wolle keine Beschränkung auf Logik; aber jeder Lehrer solle nach seinem Können mehr oder weniger

geben dürfen. Für den übrigen Unterricht sei die Psychologie nicht so notwendig, wie Perthes es darstelle.

Schlüter ist für die ursprüngliche These, weil sie Spielraum genug lasse und die erforderliche Freiheit garantiere.

Schacht für den Antrag Linnig, zumal da in den sogenannten ethischen Unterrichtsstunden (Geschichte, Religionslehre) genug psychologische Momente zur Behandlung kämen.

Pilger schlägt gegen Linnig folgende Fassung der Thesen 4 und 5 vor:

> „In einer Gruppe von Unterrichtsstunden werden die Elemente der Logik, in einer anderen die gemeinen Erscheinungen des psychischen Lebens behandelt.“

Er begründet seinen Antrag namentlich unter Hinweis auf die Beziehungen der Ästhetik zur Psychologie.

Pr.-Sch.-R. Linnig hat seinen Antrag unterdessen zu folgender Fassung abgeändert:

> „Der philosophisch-propädeutische Unterricht umfaſst die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie.“

Darauf wird die Diskussion geschlossen.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Linnig in seiner zweiten Fassung angenommen.

Die Versammlung geht zur Diskussion über **Gruppe III**, Thesen 6 und 7 über.

Ungermann hält die Worte in These 7: „als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens“ für zu eng gefaſst. Insbesondere wolle es ihm in Bezug auf letztere Worte scheinen, daſs hiernach von dem Unterrichte bis II einschlieſslich angenommen werden müsse, als werde dadurch nicht einmal ein zusammenhängendes Denken angebahnt. Er schlägt hiernach folgende Fassung für These 7 vor:

> „Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benutzen zur Erläuterung des philosophisch-propädeutischen Lehrstoffes und zur Sicherung des vom Schüler gewonnenen Verständnisses der einschlägigen Denkoperationen.“

Kiesel tritt für den Wortlaut der These gegen Ungermann ein. In derselben sei das Beste enthalten, was über die Methode der philosophischen Propädeutik gesagt werden könne. Es sei für jeden anderen Unterrichtsstoff eine Ehre, Vehikel der philosophischen Unterweisung zu sein.

Renvers schlägt vor, an Stelle der Thesen 6 und 7 der Vorlage zu setzen:

„Innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den Wissensstoff möglichst beschränken und die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst benutzen."

Ohne weitere Diskussion werden die Thesen 6 und 7 in der Fassung des Referenten angenommen.

Ebenso wird These 8 des Referenten ohne Diskussion angenommen.

Zu den Thesen 9 und 10 liegt ein Antrag Bardt vor:

„Für den abgesonderten Unterricht in der Propädeutik sind mindestens 40, höchstens etwa 80 Stunden zu verwenden, die von den 240 Stunden des deutschen Unterrichts in Abzug kommen."

Referent konstatiert, daſs in Mörs je 40 Stunden auf Logik und Psychologie verwendet würden, und ist mit Feststellung einer Maximal-Stundenzahl einverstanden.

Wulfert ist gegen die Bestimmung einer festen Stundenzahl und beantragt Streichung der These 9.

Pilger tritt diesem Antrag bei, will jedoch auf jeden Fall Verlegung der betreffenden Stunden in das erste Tertial des Schuljahrs.

Schacht spricht sich im Sinne der These der Referenten für Feststellung einer bestimmten Stundenzahl aus.

Gruhl beantragt folgende Fassung für die Thesen 9 und 10:

„Im allgemeinen genügen" u. s. w. bis „Unter- und Oberprima" nach der Vorlage, „keinenfalls darf derselbe mehr als den dritten Teil der dem deutschen Unterricht zugewiesenen Unterrichtszeit, von welcher diese Stunden zu entnehmen sind, betragen."

Schacht will These 10 so gefaſst wissen:

„In der Regel wird der philosophisch-propädeutische Unterricht von dem Lehrer des Deutschen erteilt; er kann aber auch anderen geeigneten Fachlehrern übertragen werden."

Korreferent betont, daſs das von Schacht Gewollte durch seine These nicht ausgeschlossen werde.

Prof. Bona Meyer bemerkt, daſs auch jetzt jeder für den Lehrberuf sich ausbildende Student die *fac. doc.* in der philosophischen Propädeutik erwerben könne, nicht nur ein Lehrer des Deutschen.

Bigge beantragt die Änderung der Reihenfolge der Thesen 9 und 10.

Darauf werden die Thesen 9 und 10 in der von den Referenten gegebenen Fassung und Reihenfolge angenommen.

Über die **Thesen 11 und 12** wird ohne Diskussion abgestimmt, These 11 wird abgelehnt, These 12 mit 35 Stimmen angenommen.

Schluſs 1 Uhr.

Zusammenstellung der angenommenen Thesen:

1. Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewufstsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen. Hierbei führt sie auch in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie ein.
2. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ein unabweisliches Bedürfnis an den zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten.
3. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik bedarf zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden.
4. Der philosophisch propädeutische Unterricht umfafst die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie.
5. Auch innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den neu vorzulegenden Wissensstoff möglichst beschränken.
6. Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benutzen als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens.
7. Ob der Lehrer seinen Schülern einen Leitfaden empfehlen will und welchen, kann seinem Ermessen überlassen werden.
8. Im allgemeinen genügen für den abgesonderten Unterricht in der philosophischen Propädeutik je 2 Stunden in je 12 Wochen auf Unter- und Oberprima, etwa zu Anfang des zweiten Semesters.
9. Bei der gegenwärtigen Organisation unserer höheren Schulen mufs diese Stunden der deutsche Unterricht abgeben.
10. Für die volle *facultas docendi* im Deutschen ist der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu fordern.



Freitag, den 22. Juli 1881, nachmittags $3^1/_2$ Uhr.

Beratung über Thema III:

Über den Geschichtsunterricht.

Zu welchen Bemerkungen giebt eine Prüfung des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts sowohl in Bezug auf das Lehrverfahren als auch hinsichtlich der Wahl des Lehrstoffes Anlafs? Wie ist der letztere für die einzelnen Stufen höherer Lehranstalten am zweckmäfsigsten zu gliedern und welche Teile müssen, um das Gedächtnis der Schüler nicht im Übermafse zu belasten, und gröfseren Raum für das Bedeutendste und Lehrreichste zu schaffen, völlig ausgeschieden oder doch nur summarisch behandelt werden?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Linnig.
Referent: Gymnasialdirektor Dr. Kiesel.
Erster Korreferent: Realschuldirektor Dr. Böttcher.
Zweiter Korreferent: Gymnasialdirektor Dr. Wollseiffen.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Dr. Bardt und
Rektor Dr. Roesen.

Referent: Die Lage des Geschichtsunterrichts sei keine erwünschte, die volle Reife zur Erteilung dieses Unterrichts trete in besonderem Mafse vielfach erst später ein, als man den Unterricht zu geben habe. Die Beschäftigung minder bewährter Kräfte in den mittleren Klassen sei nicht zu vermeiden. Die Übelstände müfsten eben beseitigt werden, allmähliche Besserung sei zu hoffen. Das Unterrichtsverfahren müsse helfen, der freie Vortrag werde allgemein gefordert. Ebenso allgemein sei die Forderung, ein Lehrbuch zu verwenden. Bezüglich der Form des Lehrbuchs — ob stilistisch abgerundete oder aphoristisch tabellenartige Form — und die Art seiner Benutzung — ob das Buch oder der Vortrag das Erste sei — rekapituliert Referent das auf Seite 102 u. ff. des Referats Gesagte und stellt folgende Thesen auf:

1. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen des freien Vortrags.
2. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines Lehrbuchs.
3. Der Vortrag, das lebendige Wort des Lehrers ist das Erste, das Buch das Zweite.

Der elementare Charakter des Vortrags sei auch im zweiten Kursus zu wahren und möglichst klassische Einfachheit zu erstreben. Der Vortrag solle nicht blenden, nicht entzücken, keine besondere Redekünste aufwenden, keine Tendenz durchblicken lassen. Die gleiche Forderung sei noch strenger an das zu wählende Lehrbuch zu stellen. Darauf spricht Referent über die Verteilung der Zeit, die Benutzung der Verhältnisse von Kraft und Stoff. Wiederholungen seien sehr wichtig, doch müſsten sie ihre Grenzen haben; darum sei auch der Unterricht durch nützliche Verwendung von Fragen so einzurichten, daſs es nicht zu vieler Wiederholungen bedürfe. Daneben seien allerdings umfassendere Wiederholungen nicht zu entbehren. Für die oberste Klasse ergebe sich die Schwierigkeit, Neues in groſsem Umfange zu lehren und dabei das Alte zu befestigen. Wiederholungen des Geschichtskursus der Secunda sollten daher in Prima nicht stattfinden, man begnüge sich mit den durch die klassische Lektüre gegebenen Anregungen zur Vertiefung der Kenntnis der alten Geschichte.

Der Vorsitzende rekapituliert die Hauptsätze des Referenten zum Zwecke der Diskussion.

Erster Korreferent weicht in Bezug auf die Wiederholungen in Prima von der Ansicht des Referenten ab und wünscht diese Wiederholungen, damit der Schüler nicht sich selbst überlassen unsicher umhertaste; nicht umfangreiche, aber über die Hauptgesichtspunkte orientierende Wiederholung sei notwendig.

Zweiter Korreferent will auch Wiederholungen in Prima, jedoch maſsvoll und nicht bloſs zum Zwecke einer Vorbereitung für die Maturitätsprüfung; durch freieres Operieren mit dem zu wiederholenden Stoffe werde eine mechanische Art des Wiederholens vermieden.

Jaeger stimmt den Thesen des Referenten vollkommen zu mit Ausnahme der ersten, welche das Miſsverständnis veranlassen könne, als sei ein freier Vortrag im striktesten Sinne zu verstehen. Die Forderung sei viel zu weitgehend und kaum von irgend einem Lehrer zu erfüllen. Der Lehrer müsse sich seiner eigenen schriftlichen Aufzeichnungen bedienen dürfen schon im Interesse der Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit des Unterrichts. Er habe noch nach langjährigem Unterrichte das Bedürfnis eines solchen Hülfsmittels. Auch er verwerfe systematische Wiederholungen der alten Geschichte in Prima; denn sie seien unnötig. Der Kursus der alten Geschichte umfasse schon 2 Jahre, könne sich stützen auf eine schon ziemliche Vertrautheit mit dem Stoffe aus den Quellen und werde durch

die klassische Lektüre immer noch erweitert. Gelegentlich könne etwa anderswo erübrigte Zeit zu Wiederholungen verwendet werden.

Schacht spricht für das Bedürfnis der Zusammenfassung des Ganzen vor dem Abschlusse zum Zwecke der Vertiefung, da der Primaner ein viel besseres Verständnis für Geschichte habe als der Secundaner.

Kuhl empfiehlt, gröfsere Wiederholungen den Schülern für die Herbstferien aufzugeben und nach den Ferien zu kontrollieren.

Bardt hält Wiederholungen des Secundapensums in Prima für ganz unentbehrlich, nicht um des Examens willen; sie wären genau so notwendig, wenn es kein Examen gäbe, sondern weil das doppelte Ziel des Geschichtsunterrichts bei der bekannten Beschaffenheit jugendlicher Geister ohne sie nicht zu erreichen sei. Der gewissenhafte Lehrer bedürfe noch nach 20jähriger Thätigkeit der Vorbereitung für jede Geschichtsstunde, wie werde der Schüler weit zurückliegende Teile des Ganzen dauernd festhalten können ohne Auffrischung. Repetitionen, nicht nur des Pensums der letzten Stunde, sondern auch weiter zurückliegender Teile gehörten in jede Stunde, und keineswegs brauche deshalb der Unterricht trocken und geistlos zu werden. Insbesondere müsse alte Geschichte wiederholt werden, doch so, dafs man das früher Gegebene auffrischen lasse, um Neues darauf zu bauen, um die Kenntnis zu erweitern, das Verständnis zu vertiefen. Im Altertum lägen die festen Wurzeln der Kraft des Gymnasiums, in der Konzentrierung seine Stärke; unmöglich dürfe auf der obersten Stufe der Geschichtsunterricht dies Centrum aus den Augen verlieren, auch auf das Altenteil dürfe die alte Geschichte nicht gesetzt werden, wie Jaeger wolle; nach den von Kiesel eröffneten Perspektiven habe sie alle Aussicht, dabei zu verhungern. Die neue Geschichte müsse dem Ziele des Gymnasiums gemäfs die Masse ihres Stoffes beschränken, dann bleibe Raum für die alte.

Referent: Die Verwerfung der Wiederholungen sei von ihm nicht so ganz arg gemeint, wie Bardt es dargestellt habe, er wähle nur in dem Dilemma das kleinere Übel. Er habe sich gegen die Art der Wiederholungen ausgesprochen, welche auf eine Abrichtung für das Examen hinausliefen. Was Wiederholungen im Bardtschen Sinne beträfe, so ziehe ihnen die beschränkte Zeit und die Rücksicht auf gründliche Behandlung des Notwendigsten aus der neueren Geschichte enge Grenzen. Er betone noch einmal, dafs Primaner ohnehin unter dem fortlaufenden Einflusse des Verkehrs mit dem klassischen Altertum ständen.

Hilgers: In der Realschule seien Repetitionen der alten Geschichte entbehrlich; kontrovers sei die Frage nur für das Gymnasium.

Bei der Abstimmung wird ein Antrag Thiele

„Der historische Unterricht der Prima hat, ohne die ihm gestellte Aufgabe zu schädigen, für die Befestigung und Ver-

tiefung der in den früheren Klassen erworbenen Kenntnisse zu sorgen“

angenommen.

Darauf folgt die Diskussion über These 1 des Referenten.

Fischer: Der freie Vortrag habe sich nicht über eine Viertelstunde hinaus zu erstrecken; Jaegers Bedenken gegen denselben seien nicht so schwerwiegend.

Schacht auch für den freien Vortrag. Es sei nicht gut, daſs der Lehrer mit dem Buche in der Hand Geschichte dociere. Einzelne Fragen seien zwischen den Vortrag einzuschieben. Er will aber keine akademischen Vorträge und warnt vor phrasenhafter Darstellung, wie solche bei jüngeren Lehrern vorkämen.

Jaeger spricht über den Begriff des freien Vortrags: der populäre, elementare Vortrag sei der schwerste, z. B. in der Quarta. Der beste Geschichtsunterricht, den er je gehört (bei Dir. Märklin, dem Strauſs die bekannte Biographie gewidmet), sei nicht frei gewesen, sondern im strengen Anschlusse an ein von dem Lehrer ausgearbeitetes Heft erteilt worden.

Schmitz macht darauf aufmerksam, daſs der freie Vortrag nach den bestimmten Darlegungen des Referenten nicht für eine ganze Stunde gedacht sei.

Schacht verlangt nochmals genaue Definition des freien Vortrags.

Pr.-Sch.-R. Höpfner glaubt, man werde am besten verfahren, wenn man das Wort frei limitiere durch den Zusatz „in der Hauptsache“.

Darauf werden folgende Thesen angenommen:

1. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines in der Hauptsache freien Lehrvortrags.
2. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines Lehrbuchs.
3. Der Vortrag des Lehrers ist das Erste, das Buch das Zweite.
4. Dem Geschichtsunterricht ist auf allen Stufen der elementare Charakter zu erhalten.

Referent spricht darauf über die Verteilung des Lehrstoffes. Er ist im wesentlichen für die in der westfälischen Instruktion vom 22. September 1859 gegebene Anordnung, wonach zwei Kurse festzuhalten sind, der erste für Quarta und Tertia, der zweite für Secunda und Prima.

Erster Korreferent wünscht Prüfung, ob nicht in der bisherigen Einrichtung Fehler liegen; das Pensum für Quarta und die beiden Tertien sei nicht zu bewältigen, wie die Erfahrung zeige, wenn man in Secunda revidiere. Er wünscht daher Ausdehnung des ersten Kursus bis in die Obersecunda und verliest dann folgenden Antrag:

„Der Geschichtsunterricht beginnt in Quarta und zerfällt in zwei Kurse, von denen der erste Kursus die Klassen Quarta

bis Obersecunda einschliefslich umfafst, während der zweite Kursus in die Prima fällt. In beiden Kursen werden die Ziele des geschichtlichen Unterrichts hauptsächlich durch zwei Mittel erreicht:

1. durch die Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums historischen Wissens;
2. durch die Entwickelung der Fähigkeit, mit diesem Wissen zu operieren, d. h. die geschichtlichen Thatsachen in ihrem inneren Zusammenhange und in ihrer Bedeutung für die Entwickelung geschichtlicher Zustände zu erfassen.

Die Mitteilung und Einprägung eines bestimmten Quantums historischen Wissens ist die wesentlichste Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts in dem die Klassen Quarta bis Obersecunda umfassenden Kursus.

Die Entwickelung der Fähigkeit, mit dem historischen Wissen zu operieren, ist die wesentlichste Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Prima."

Da der Antrag nur geringe Unterstützung findet, so wird er nach dem Wunsche des Antragstellers ohne weitere Diskussion und Abstimmung abgesetzt.

Pr.-Sch.-R. Vogt stellt die These:

„Die gegenwärtig übliche Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs, nach welcher die erste Behandlung desselben in Quarta und Tertia, die tiefergehende in Secunda und Prima erfolgt, ist beizubehalten"

und beantragt Abstimmung über dieselbe ohne Diskussion.

Jaeger und Ditges dafür, letzterer unter Abwehr der Ansicht von Böttcher, dafs der Geschichtsunterricht in Quarta und Tertia zusammenhängend sein müsse; derselbe könne seiner Natur nach nur fragmentarisch sein.

Der Antrag Vogt wird fast einstimmig angenommen.

Aus Anlafs der Behauptung des Referenten, dafs der Ausdruck der westfälischen Instruktion „universalhistorische Darstellung der Geschichte" diejenige Behandlung bezeichne, wonach alles, was aufserhalb der deutschen Geschichte liege, herangezogen werde, soweit es mit der deutschen in Wechselwirkung trete, wird nunmehr der Inhalt und Umfang des Begriffes „universalhistorisch" erörtert.

Zweiter Korreferent ist der Ansicht, englische und französische Geschichte sei in manchen Perioden unentbehrlich.

Pertz weist auf eine Verfügung der vorgesetzten Behörde vom 20. August 1868 betreffs der Anforderungen an die Abiturienten hin, in

welcher besser als durch das Wort „Universalgeschichte“ das Ziel des Unterrichts bezeichnet sei.

Hierauf verliest der erste Korreferent die von ihm in Gemeinschaft mit dem Referenten und zweiten Korreferenten aufgestellte Schlufsthese folgenden Inhalts:

„Die Forderung einer universalhistorischen Behandlung des geschichtlichen Unterrichts auf der obersten Stufe ist so zu verstehen, dafs der Unterricht bei der Klarlegung des Zusammenhanges zwischen Ursache und Wirkung auch auf diejenigen Völker Rücksicht nimmt, welche seitwärts des von der Erzählung verfolgten Hauptstromes der Begebenheiten liegen, damit auf diese Weise die Schüler eine Kenntnis der Vorbedingungen erhalten, durch welche das Auftreten bedeutender Ereignisse veranlafst wird. — Die Forderung der universalhistorischen Behandlung des Geschichtsunterrichts ist keineswegs so aufzufassen, als werde dadurch Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.“

Diese These wurde einstimmig angenommen.

Schlufs $7\frac{1}{2}$ Uhr.

Zusammenstellung der angenommenen Thesen.

1. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines in der Hauptsache freien Lehrvortrags.
2. Der Geschichtsunterricht bedarf auf allen Stufen eines Lehrbuchs.
3. Der Vortrag des Lehrers ist das Erste, das Buch das Zweite.
4. Dem Geschichtsunterrichte ist auf allen Stufen der elementare Charakter zu erhalten.
5. Der historische Unterricht der Prima hat, ohne die ihm gestellte Aufgabe zu schädigen, für die Befestigung und Vertiefung der in den früheren Klassen erworbenen Kenntnisse zu sorgen.
6. Die gegenwärtig übliche Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs, nach welcher die erste Behandlung desselben in Quarta und Tertia, die tiefer gehende in Secunda und Prima erfolgt, ist beizubehalten.
7. Die Forderung einer universalhistorischen Behandlung des geschichtlichen Unterrichts auf der obersten Stufe ist so zu verstehen, dafs der Unterricht bei der Klarlegung des Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung auch auf diejenigen Völker Rücksicht nimmt, welche seitwärts des von der Erzählung verfolgten Hauptstromes der Begebenheiten liegen, damit auf diese Weise die Schüler eine Kenntnis der Vorbedingungen erhalten, durch welche das Auftreten bedeutender Ereignisse veranlafst wird. — Die Forderung der universalhistorischen Behandlung des Geschichtsunterrichts ist keineswegs so aufzufassen, als werde dadurch Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.



Eine Beratung über Thema IV

„Der lateinische Unterricht auf Realschulen"

wurde wegen der knapp zugemessenen Zeit ausgesetzt.

Die Versammlung beschlofs auf Antrag des Realschuldirektors Dr. Steinbart, die von demselben vorgelegten Thesen zu Thema IV zum Abdruck zu bringen.

Thesen des Realschuldirektors Steinbart:

1. **Eine mäfsige Verstärkung des Lateins an der Realschule I. O. ist wünschenswert; es empfiehlt sich folgende Skala:**

VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA
8	8	6	6	6	5	5	5	5
	+2		+1	+1	+1	+1	+2	+2.

2. **Die für diese Vermehrung der Stunden nötige Zeit ist folgendermafsen zu gewinnen:**
   V —1 Std. Religion, —1 Std. Deutsch. IIIB und IIIA —1 Std. Englisch. IIB und IIA —1 Std. Naturwissenschaften. (Die dann noch den Naturwissenschaften zustehenden Stunden sind so zu verteilen, dafs in IIB 3 Std. beschreibende Naturwissenschaften, in IIA 3 Std. Chemie gegeben werden.) IB und IA —1 Std. Zeichnen, —1 Std. Naturwissenschaft.
3. **Die Ziele im Lateinischen bleiben die von der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vorgeschriebenen; die Erhöhung der Stundenzahl dient nur dazu, sie gleichmäfsig und sicher erreichen zu lassen.**
4. **Beim Abiturientenexamen ist eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu fordern, dagegen tritt statt des englischen Aufsatzes ein Skriptum ein.**

Sonnabend, den 23. Juli 1881, vormittags $7^1/_2$ Uhr.

Beratung über Thema V:

Es empfiehlt sich, dafs in dem Censurwesen sämtlicher höheren Lehranstalten der Rheinprovinz ein übereinstimmendes Verfahren geübt werde. Wie ist dasselbe zu gestalten?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Wendland.
Referent: Gymnasialdirektor Professor Dr. Renvers.
Korreferent: Realschuldirektor Gruhl.
Protokollführer: Realschuldirektor Dr. Steinbart und
Rektor Dr. Thomé.

Nach einigen einleitenden Worten des Vorsitzenden wird die Diskussion über No. 1:

Wie oft sind Censuren zu erteilen?

eröffnet, und zwar stellt der Vorsitzende die beiden Thesen des Referenten und Korreferenten (S. 225 und S. 241) zur Debatte.

Kleine will mit Rücksicht auf das Abiturientenexamen für Prima den Wegfall der Weihnachtscensur.

Referent ist der Gleichmäfsigkeit halber für drei Censuren, auch in Prima, da ein Nachteil aus einer dreimaligen Censurenverteilung in dieser Klasse nicht erwachsen, auch eine schlechte Weihnachtscensur eine ernste Mahnung zum Rücktritte vom Abiturientenexamen sein könne.

Jaeger ist nicht überzeugt, dafs dreimalige Censuren notwendig seien, und findet bei einer grofsen Anstalt in einer Vermehrung der Censurverteilungen eine grofse Mehrbelastung und eine Beunruhigung der Schule; der Lehrer müsse mit Ruhe während eines längeren Zeitraumes arbeiten und beobachten können. Einen bestimmten Antrag stellt er nicht.

Ditges schlägt vor, drei Censuren nur in den mittleren und unteren Klassen zu verteilen.



Bei der Abstimmung wird die These des Referenten und Korreferenten in der Fassung:

„In allen Klassen werden jährlich dreimal volle Censuren an alle Schüler der Anstalt erteilt und zwar vor den Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und vor den Osterferien“

mit grofser Majorität angenommen.

Ungermann fragt an, ob unter „schriftlichen Mahnungen“ (These des Referenten, S. 225) auch Interimszeugnisse zu verstehen seien.

Vorsitzender verneint die Frage.

No. 2.

In welcher Weise wirken bei der Herstellung der Censuren Lehrer, Ordinarius und Direktor zusammen?

Vorsitzender: These 5 des Referenten (S. 228) weiche von der Ansicht des Korreferenten (S. 242) ab; er stellt beide Thesen zur Diskussion.

Referent verkennt nicht die Mifslichkeit seiner Forderung, hat aber in seiner Praxis Fälle gehabt, die ihn zur Aufstellung der These drängten. Er will dieselbe nicht „strikte“ aufrechterhalten, zumal auch Korreferent etwas zurücktrete. Da der Direktor mitverantwortlich für das Prädikat, besitze er auch das Recht der Änderung.

Korreferent will aus seiner These nicht gefolgert haben, dafs der Direktor keine Einwirkung auf die Bestimmung der Censuren ausüben solle, und tritt im übrigen den Ausführungen des Referenten bei. Der Direktor soll berechtigt sein, „unpassende Form“ des Zeugnisses abzuändern; aber der Lehrer solle sich nicht dadurch, dafs der Direktor die ganze Verantwortung für die Bestimmung der Censuren übernehme, gleichsam hinter denselben verstecken können. Die Kompromifsthese lautet:

„Für die von ihm abgegebenen Prädikate hat jeder Lehrer in erster Linie die Verantwortung zu tragen.“

Pr.-Sch.-R. Höpfner wirft die Fragen auf: „Wie will Korreferent verfahren, wenn ihm die Abänderung der Censur durch den Lehrer selbst nicht gelingt?“ und „wie denkt Korreferent sich die Verantwortlichkeit des Direktors, wenn diesem die Möglichkeit einer Änderung genommen ist?“ Er ist für die These des Referenten, welche dem einzig möglichen monarchischen Geiste der Schulleitung entspreche und ein Fundamentalrecht des Direktors präcisiere.

Uppenkamp will das Wort „volle“ in der These des Korreferenten gestrichen wissen.

Bigge glaubt, das richtige Urteil müsse durch die ganze Konferenz gefunden werden; es sei „tyrannisch“, wenn der Direktor „ohne weiteres“

ein von dem Fachlehrer vorgeschlagenes Prädikat umstoſse. Übrigens seien Konflikte sehr selten.

Vorsitzender glaubt, der Direktor habe schon durch die Direktoreninstruktion hinreichende Befugnis.

Korreferent will die Verantwortlichkeit des Direktors nicht mindern, wohl aber die des Lehrers vermehren, ein bestehendes Recht gebe er nicht auf; es solle vielmehr durch die These des Referenten ein neues Recht geschaffen werden, das in älteren Ministerial-Verfügungen dem Dirigenten geradezu abgesprochen sei. Er habe auſserdem in seiner zweiten These (S. 243) hinreichend angegeben, wie der Direktor auf die Festsetzung des Prädikates Einfluſs üben solle.

Böttcher ist gegen Festsetzung der Censuren durch die Konferenz; die meisten Lehrer seien gar nicht in der Lage, über die ihnen unbekannten Leistungen eines Schülers in einem einzelnen Unterrichtsgegenstande ein Urteil abzugeben.

Zahn steht auf dem Standpunkte des Vorredners und beantragt, daſs das Wort „vorzunehmen" in der These 5 des Referenten in „zu veranlassen" umgeändert werde.

Pr.-Sch.-R. Höpfner faſst die Anwendung des besprochenen Rechts als *„ultima ratio"* der Dirigenten; er will daher „vorzunehmen" beibehalten wissen. Die Verfügung, welche Korreferent angezogen habe (12. Mai 1840), sei doch wohl obsolet geworden, da das Recht der Censuränderung nach neueren Instruktionen dem Dirigenten zustehe; er halte es für ein „Bedürfnis", die These anzunehmen.

Bigge giebt zu bedenken, daſs auch die Stellung der Lehrer zu wahren sei, die im Einzelnen besser informiert seien als der Direktor.

Referent: Den Wünschen des Vorredners sei durch seine These 4 (S. 228) Rechnung getragen.

Kiesel glaubt, daſs das Amendement Zahn nicht Genügendes biete, er schlieſst sich Höpfner an.

Bardt will in der These des Referenten: „im äuſsersten Falle" vor „das Recht zu" eingeschoben wissen.

Korreferent gegen den Zusatz Bardt, weil es sich oft nur um unwesentliche redaktionelle Änderungen handle.

Pr.-Sch.-R. Höpfner erklärt, es handle sich in der These „nur um materielle Änderung des Urteils"; denn es sei selbstverständlich unzweifelhaft, daſs der Chef einer Verwaltung in einem Schriftstücke, das er zu unterschreiben habe, redaktionelle Änderungen vornehmen könne.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Höpfner in der Form:

„Dem Direktor steht das Recht zu, nach sorgfältiger und genauer Prüfung an einzelnen Prädikaten Änderungen vorzunehmen"

mit großer Majorität angenommen; über die Kompromißthese der beiden Referenten wird die Abstimmung verschoben.

Vorsitzender stellt These 6 des Referenten (S. 228), deren Schlußpassus vom Referenten zurückgezogen ist, zur Beratung.

Korreferent will hinter „die anderen Lehrer der Anstalt" eingeschoben wissen „ohne Stimmberechtigung".

Es entspinnt sich eine längere Diskussion über die Frage, welche Lehrer an der Censurkonferenz teilzunehmen hätten, und welches Stimmrecht einzelnen Lehrern, namentlich dem Zeichen-, Gesang- und Turnlehrer, einzuräumen sei.

Die Meinung der Versammlung findet schließlich ihren Ausdruck in der Abstimmung über eine vom Pr.-Sch.-R. Höpfner eingebrachte Fassung der These in folgenden drei Sätzen:

1. Die gemeinsamen Prädikate werden in einer unter dem Vorsitze des Direktors abzuhaltenden Censurkonferenz ermittelt und eingetragen;
2. zu dieser Konferenz müssen die Lehrer der betreffenden Klasse, können die anderen Lehrer der Anstalt hinzugezogen werden;
3. an kleineren Anstalten findet die Censurkonferenz in der Regel unter Teilnahme aller Lehrer der Anstalt statt.

Der erste Satz der These wird fast einstimmig, die beiden anderen mit großer Majorität angenommen.

Die fernere Frage über den Anteil der einzelnen Lehrer am Censurgeschäft wird durch Annahme von These 3 mit der Kompromißthese, d. h. in folgender Form beantwortet:

> „Jeder Lehrer trägt die Prädikate für seine Unterrichtsfächer selbst ein und übernimmt damit an erster Stelle die Verantwortung für die von ihm abgegebenen Prädikate."

These 1, 2, 7 werden als zu detailliert zurückgezogen.

These 8 wird einstimmig angenommen.

Über These 4 wird eine besondere Diskussion eröffnet.

Referent hält seine These 4 (S. 228) aufrecht.

Korreferent lehnt dieselbe ab, weil dadurch das Censurgeschäft erschwert werde.

Referent bemerkt, daß die von ihm geforderte Besprechung sich wohl nicht auf alle Censuren erstrecken werde, will aber die Zeugnisse zur Orientierung aller Lehrer vorgelesen wissen.

Steinbart beantragt Streichung der These wegen des großen Zeitaufwandes, wegen der dadurch leicht entstehenden Weiterungen und Reibungen, vor allem wegen der darin liegenden Herabminderung

der Verantwortlichkeit, welche soeben den einzelnen Lehrern auferlegt worden sei.

Ungermann wünscht wenigstens Verlesung, damit der Lehrer nochmals die Richtigkeit der von ihm eingetragenen Prädikate kontrolliere.

Bei der Abstimmung wird die These des Referenten abgelehnt.

No. 3.

Nach welchen Seiten hin erstreckt sich die Beurteilung des Schülers?

Vorsitzender konstatiert die Übereinstimmung des Referenten und Korreferenten in der Beantwortung der Frage und stellt dann die Thesen 1 bis 4 des Referenten (S. 233 und 234) zur Diskussion.

Böttcher wünscht, daſs Aufmerksamkeit und Fleiſs gesondert beurteilt werden, da Unterschiede sich nicht selten fänden.

Pr.-Sch.-R. Vogt will Aufmerksamkeit und Fleiſs nicht getrennt wissen, da die Aufmerksamkeit eine Äuſserung des Fleiſses sei; der fleiſsige Schüler sei auch aufmerksam, der aufmerksame Schüler zeige in der Regel auch häuslichen Fleiſs.

Korreferent spricht auch für eine Rubrik „Aufmerksamkeit und Fleiſs" in welcher für die selten gegebenen Fälle eine Verschiedenheit der Beurteilung von Fleiſs und Aufmerksamkeit Ausdruck finden könne.

Bei der Abstimmung werden These 1 bis 4 nach dem Antrage des Vorsitzenden in der Weise einstimmig angenommen, daſs das Zeugnis fünf Rubriken enthalten soll und zwar:

eine für Betragen,
eine für Fleiſs und Aufmerksamkeit,
eine für die Leistungen,
eine für die Versäumnisse, endlich
eine für besondere Bemerkungen.

Korreferent stellt im Anschlusse an sein Korreferat S. 245 den Antrag: „das Betragen betreffende tadelnde Prädikate, wie „nicht ohne Tadel" und ähnliche sollen ohne Angabe des Grundes nicht gegeben werden."

Henke wünscht nachträglich eine Erklärung, ob mit dem Satze (der These 1 S. 233 des Referates) „der Wortlaut der Prädikate ist freigestellt" ausgesprochen sei, daſs eine Anstalt ein Schema von Prädikaten für das Betragen aufstellen und anwenden dürfe.

Steinbart wünscht ein solches Schema ausgeschlossen zu sehen, welches seines Wissens auch durch Ministerial-Verfügung verboten sei.

Zahn glaubt die Aufstellung eines Schemas sei nicht ausgeschlossen, er halte ein solches vielmehr für praktisch.

Der Vorsitzende entscheidet dahin, daſs die Wahl eines Schemas nicht ausgeschlossen sei, auch habe sich die Konferenz in diesem Sinne

schon durch Annahme der These 1 des Referenten ausgesprochen. Darauf stellt er den Antrag des Korreferenten (S. 245 des Korreferats) zur Diskussion.

Burmester ist für Motivierung eines jeden Prädikates unter „gut". Es könne vorkommen, dafs ein Schüler infolge seiner allgemeinen Haltung ein ungünstiges Prädikat erhalte, ohne sich eines besonderen Vergehens schuldig gemacht zu haben; in diesem Falle würden die Eltern nicht immer davon benachrichtigt und werde daher dem Direktor durch die Motivierung manche unnötige Mühe erspart.

Münch ist für den Antrag Gruhl und weist hin auf die Beschlüsse der letzten westfälischen Direktorenkonferenz.

Schwenger spricht gegen die Erläuterung des tadelnden Prädikats und will eine solche höchstens für die Abgangszeugnisse aufrecht erhalten wissen. Die Eltern müfsten schon vorher darüber benachrichtigt sein, weshalb der Tadel ausgesprochen worden sei.

Bardt ist für Begründung des Tadels, schon der Lehrer wegen, die dadurch genötigt würden zu präcisieren und sich nicht mit allgemeinen Prädikaten zu begnügen, aber auch der Eltern wegen, weil sittliche Mängel ihrer Kinder sie besonders berührten und weil ihre Mithülfe bei Abstellung derselben seitens der Schule beansprucht werden müfste.

Uppenkamp beantragt den Zusatz „in der Regel".

Schweikert unterstützt dies mit dem Hinweis darauf, dafs in einzelnen Fällen sehr schlimme Gründe des Tadels auf der Censur nicht ausgesprochen werden könnten.

Schmitz glaubt, die Motivierung sei dem tadelnden Prädikate beizufügen, um allen den Behelligungen durch die Familie, welche um nähere Auskunft bitten würde, vorzubeugen. Gegen Schwenger bemerkt er, dafs Haus und Direktor nicht immer seitens der Lehrer benachrichtigt würden.

Heilermann schliefst sich dem Antrage Gruhl an und empfiehlt die Annahme folgenden Antrages:

> „Tadelnde Prädikate dürfen nur unter Beifügung einer Begründung oder mit Bezugnahme auf eine bereits an die Eltern ergangene Mitteilung gegeben werden."

Bei der Abstimmung wird der Antrag Heilermann mit grofser Majorität angenommen.

No. 4.

In wieweit hat die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen?

Der Vorsitzende gliedert die Frage in zwei Abteilungen:

1. Soll der Censur eine Gesamtnummer erteilt werden?
2. Soll auf der Censur ein Klassenplatz angegeben werden?

(NB. Der vielfach angewandte Ausdruck „Rangordnung“ entspricht gemäfs mehrfacher Klarstellung durch Pr.-Sch.-R. Höpfner dem Ausdrucke „Klassenplatz“.)

Zu 1 der Frage.

Referent ist dagegen, dafs Anstalten, denen die Institution fremd sei, zur Anwendung von Gesamtnummern gezwungen würden.

Jaeger glaubt, eine Zeugnisnummer schwäche den Eltern gegenüber die Wirkung des Zeugnisses ab, indem sie verleite, den einzelnen Prädikaten nicht die genügende Aufmerksamkeit zu schenken.

Heilermann hält eine Gruppierung in drei Gruppen für notwendig; am Ende des Schuljahres sei die Dreiteilung doch gegeben, er wünsche deshalb eine solche auch auf den Censuren während des Jahres durch Nummern ausgedrückt zu sehen.

Thomé ersucht, die Gesamtnummern denjenigen Schulen, welche sich derselben bedienen, zu belassen, da mannigfache praktische Gründe damit verknüpft sein könnten; so würden z. B. an der Bürgerschule in Cöln Freistellen an Erlangung von „Nummer Zwei“ geknüpft.

Steinbart ist für Gesamtnummern, weil er als Direktor daraus eine rasche Übersicht über den Standpunkt der einzelnen Klassen wie auch der ganzen Schule erhalte.

Schmitz glaubt, Gesamtnummern seien entbehrlich, trotz der Bemerkung Thomé.

Geh. Hofrat Perthes hebt den besonders tiefen Eindruck hervor, den die Gesamtnummern auf die Schüler machten; es liege daher in ihnen ein erziehliches Moment.

Schweikert: Er publiciere in seiner Schule den Nummern entsprechende Rangordnungsplätze, schreibe sie aber nicht aufs Zeugnis.

Pr.-Sch.-R. Höpfner ist für Gesamtnummern, weil dieselben eine feinere Ausführung der Censuren darstellen, und glaubt, dafs sie bei dem unbedingt nötigen Akte der Censurverteilung, den er möglichst feierlich und wirksam eingerichtet zu sehen wünscht, ein wichtiges Mittel zum Zwecke seien.

Referent: Er nehme den Akt der Censurverteilung auch ohne Nummern vor.

Pr.-Sch.-R. Höpfner nochmals für seine Ansicht, dafs die Gesamtnummer die Censurverteilung leite.

Die inzwischen von Heilermann eingebrachte These:

> „Es ist dringend wünschenswert, dafs die Schulzeugnisse durch eine Gesamtnummer bezeichnet werden“,

wird bei der Abstimmung abgelehnt; ebenso ein Antrag Busch, dafs Gesamtnummern nicht zu gestatten seien. Es bleibt somit den Schulen überlassen, Gesamtnummern zu erteilen oder nicht.

Zu 2 der Frage.

Referent ist gegen die Bezeichnung des Klassenplatzes in der Censur.

Korreferent spricht sich entschieden dafür aus.

Pr.-Sch.-R. Höpfner wünscht die Bezeichnung eines Klassenplatzes schon als Vater, um zu wissen, wie seine Söhne sich in ihren Leistungen zu ihren Mitschülern stellen; sodann auch, weil damit wiederum eine feinere Ausführung des Zeugnisses gegeben sei; auch könne ja das Wort „Rangordnung", an welchem Manche Anstoſs nähmen, wegfallen (cf. supra).

Böttcher bemerkt gegen das Referat, die Gefahr, daſs bei einer durchschnittlich nicht guten Klasse die Eltern durch den aus diesem Umstande hervorgehenden verhältnismäſsig hohen Klassenplatz ihres Sohnes zu einer irrtümlichen Beurteilung der Leistungen desselben veranlaſst werden, könnte wohl nur dann eintreten, wenn die Eltern sich nicht um die in der Censur stehenden Einzelprädikate kümmerten; mit solchen Fällen aber dürfe man nicht rechnen.

Schacht hält die Bezeichnung einer Rangordnung für notwendig, zumal für den Direktor; auch verliere das Zeugnis eventuell an Härte den Eltern gegenüber und kläre diese auf. Das sittliche Verhalten solle bei Verleihung des Klassenplatzes mit in Betracht gezogen werden.

Steinbart hält die Feststellung einer Rangordnung nicht nur um der Eltern und Schüler willen, sondern auch mit Rücksicht auf den Lehrer für notwendig, weil sie nicht ohne Nummernliste gefunden werden könne, die ihrerseits den Ordinarius nötige, sich ein genaues Bild von den Leistungen des Schülers durch Zahlen zu schaffen; es sei dies gerade bei Realschulen, wo viele Fächer mit gleicher Bedeutung neben einander gelehrt würden, ein unabweisliches Erfordernis. Endlich seien Nummernliste und Rangordnung für den Direktor aus ähnlichen Gründen wünschenswert, wie die Gesamtnummern.

Geh. Hofrath Perthes ist gegen Publikation des Klassenplatzes auf den Zeugnissen, weil der „krankhafte Ehrgeiz der Schüler dadurch sehr gesteigert" werde; doch ist er dafür, daſs die Schüler in der Klasse nach einer Rangordnung gesetzt werden.

Schlüter: Er habe gegen Gesamtnummern gestimmt, sei aber für Rangordnung, da dieselbe den Eltern ein klares Bild gebe und in einer keineswegs bedenklichen Weise den Ehrgeiz der Schüler wecke.

Binsfeld stellt und begründet folgenden Antrag:

> „Es ist zu empfehlen, daſs die Schüler auf Grund ihrer Zeugnisprädikate in bestimmte, nach objektiv gegebenen Anforderungen bezeichnete Abteilungen geschieden werden und daſs die Zugehörigkeit zu einer der Abteilungen auf der Censur vermerkt wird."

Durch solche objektive Normen für die Bestimmung der Rangordnung würden die im Referate S. 236 ausgesprochenen Bedenken beseitigt.

Jaeger ist unentschlossen, ob er für oder gegen Festsetzung eines Klassenplatzes sein solle. Er sei dagegen, insofern der Ehrgeiz der Schüler eine zu große Rolle dabei spiele; auch habe er ein Bedürfnis einer solchen Festsetzung noch nicht bemerkt; die Censur habe ohne solche Bezeichnung einen geistigeren Charakter, mit ihr etwas mechanisches. Es seien aber sehr gewichtige Gründe für Bezeichnung eines Klassenplatzes vorgebracht worden. Daher ersuche er nicht um Annahme eines „dogmatischen Votums“.

Böttcher: Die Gefahr, daß bei einer sehr schlechten Klasse ein hoher Platz schon Aussicht auf Versetzung gebe, sei gering, auch würde die Hauptnummer ein Mißverständnis lösen; endlich könne er das Streben, einen möglichst hohen Platz zu erhalten, nicht als krankhaften Ehrgeiz ansehen.

Liesegang hält das Verfahren bei der Bestimmung der Rangordnung für ein mechanisches; er will nicht mit Schacht das sittliche Verhalten bei Feststellung des Klassenplatzes in Betracht gezogen wissen.

Korreferent ersucht um Feststellung, bei wie vielen Schulen das Verfahren Klassenplätze aufzustellen üblich sei.

(Die Zählung ergiebt 20.)

Auf die Frage, ob eine dieser Schulen das Verfahren abgeschafft zu sehen wünsche, meldet sich niemand zum Worte.

Bei der Abstimmung wird der Antrag des Korreferenten („In wie weit“ etc. S. 249) fast einstimmig angenommen.

No. 5.

Wie viele und welche Prädikate sind zur Beurteilung der Leistungen in Anwendung zu bringen.

Bei der Abstimmung wird fast einstimmig angenommen, daß 5 Prädikate angewendet werden sollen.

Böttcher will in Diskussion darüber eintreten, ob ein Zwischenprädikat zwischen „gut“ und „genügend“ anzunehmen, und „gut“ als erstes Prädikat aufzustellen sei.

Münch will, daß „gut“ als höchstes Prädikat für volle Pflichterfüllung gebraucht werde.

Bei der Abstimmung werden fast einstimmig angenommen:

als erstes Prädikat: „recht gut“,
als zweites Prädikat: „gut“,
als drittes Prädikat: „genügend“,
als fünftes Prädikat: „ungenügend“.

Das vierte Prädikat (zwischen „genügend“ und „ungenügend“) wird zur Diskussion gestellt.

Referent ist für seinen Vorschlag „mangelhaft.“

Korreferent legt auf den Wortlaut kein Gewicht.

Schneider für „nur teilweise genügend“ oder „nicht ganz genügend.“

Fischer ist für Kürze des Ausdruckes, daher für „mangelhaft“; diese Censur schliefse die Versetzung für dieses Fach aus; ob Kompensation stattfinde, oder nicht, entscheide die Konferenz.

Pr.-Sch.-R. Vogt ist gegen das Prädikat „teilweise genügend“, da dessen Latitude zu grofs sei; der in den Leistungen vermifste Teil könne sehr bedeutend und sehr klein sein. Das Prädikat habe auch thatsächlich an verschiedenen Anstalten sehr verschiedene Geltung, werde bald in positivem Sinne als eine gelinde Abschwächung von „genügend“, bald in negativem Sinne als eine kleine Milderung von „nicht genügend“ verwendet. Hierdurch werde das ganze Zeugnisbild oft recht unklar.

Münch glaubt, dafs es auf Kürze nicht ankomme, er ist für „nur teilweise genügend“. Das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler werde geschädigt, wenn nicht zarte Abstufung eintrete.

Steinbart ist für „mangelhaft“, um den betreffenden Schülern ein Compelle zu geben.

Bigge. Er habe in seiner Praxis 6 Prädikate; „teilweise genügend“ erscheine ihm ungeeignet, da es für die Lehrer allzu bequem sei; er wünsche „nicht genügend“ als viertes, „durchaus ungenügend“ als letztes Prädikat.

Pilger: „Mangelhaft“ sei ihm zu negierend, dasselbe gelte für „gering“, er schlage „mittelmäfsig“ vor, welches im Sprachgebrauche das zu einer genügenden Leistung Fehlende hinlänglich bezeichne.

Ditges will, um etwaigen Mifsverständnissen vorzubeugen, „nur mittelmäfsig“.

Schweikert hebt die Unklarheit über den Begriff des vierten Prädikates hervor: „Soll es von der Versetzung ausschliefen oder nicht?“

Vorsitzender glaubt auf Schweikerts Frage zunächst noch nicht eingehen zu sollen.

Binsfeld für „teilweise genügend“ da ihm das Prädikat nach dem Sprachgebrauche nicht die von Schulrat Vogt hervorgehobene Latitude zu haben scheine.

Pr.-Sch.-R. Vogt tritt nochmals für seine Ausführung gegen „teilweise genügend“ ein, da dies Prädikat gleichmäfsig von den Optimisten und Pessimisten unter den Lehrern leicht mifsbraucht werde, von jenen an Stelle des „nicht genügend“, von diesen an Stelle des „genügend“; jene sähen überall noch einen hellen, diese überall einen dunkeln Punkt.

Schweikert wiederholt seine Frage. Er glaubt, mit dem vierten Prädikate sei bedingte Reife zu verbinden.

Nach einer kurzen Diskussion begründet Fischer den von ihm eingereichten Antrag, dafs das vierte Prädikat Versetzungsfähigkeit für das betreffende Fach ausschliefse.

Korreferent ist für seine These (S. 251), dafs das vierte Prädikat die Versetzung zulassen könne oder auch nicht.

Bei der Abstimmung wurden die Anträge Schweikert und Fischer abgelehnt, die Ansicht des Korreferenten (S. 251) mit grofser Stimmenmehrheit angenommen.

Darauf wird das Prädikat „mangelhaft“ als viertes Prädikat mit grofser Stimmenmehrheit angenommen.

Damit wird die Beratung über Thema V geschlossen.

Pr.-Sch.-R. Höpfner: Die Versammlung habe ihre Genugthuung über die in der Konferenz behandelten Arbeiten der Referenten und Korreferenten bereits ausgesprochen, specieller Dank gebühre aber auch dem Referenten Henke und dem Korreferenten Jaeger, deren Arbeiten leider nicht mehr zur Verhandlung gelangen könnten. Die Versammlung erhebt sich zum Ausdrucke des Dankes von den Sitzen.

Jaeger nimmt Veranlassung, bezüglich des Ausdruckes in seinem Referate „es ist nicht wahr“ u. s. w. (S. 220) die Bitte auszusprechen, man möge nicht allzu schwer wägen; er habe sicherlich Niemanden verletzen wollen und sei um so mehr für die ihm zu Teil gewordene Anerkennung zu Dank verpflichtet.

Schlufs 11¾ Uhr.

Zusammenstellung der für die Beratung ausgewählten und angenommenen Thesen.

1. In allen Klassen werden jährlich dreimal volle Censuren an alle Schüler erteilt und zwar vor den Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und vor den Osterferien.
2. Die gemeinsamen Prädikate werden in einer unter dem Vorsitze des Direktors abzuhaltenden Censurkonferenz ermittelt und eingetragen. Zu dieser Konferenz müssen die Lehrer der betreffenden Klasse, können die anderen Lehrer der Anstalt hinzugezogen werden. An kleineren Anstalten findet die Censurkonferenz in der Regel unter Teilnahme aller Lehrer der Anstalt statt.
3. Jeder Lehrer trägt die Prädikate für seine Unterrichtsfächer selbst ein und übernimmt damit an erster Stelle die Verantwortung für die von ihm abgegebenen Prädikate.

4. Dem Direktor steht das Recht zu, nach sorgfältiger und genauer Prüfung an einzelnen Prädikaten Änderungen vorzunehmen.
5. Tadelnde Prädikate dürfen nur unter Beifügung einer Begründung oder mit Bezugnahme auf eine bereits an die Eltern ergangene Mitteilung gegeben werden.
6. In wie weit die Censur eine Rangstellung des Schülers in seiner Klasse zu bezeichnen hat, stellt jede Anstalt nach ihrem eigenen Bedürfnis fest.
7. Zur Beurteilung der Leistungen sind fünf Prädikate in Anwendung zu bringen:
    1. Recht gut.
    2. Gut.
    3. Genügend.
    4. Mangelhaft.
    5. Ungenügend.

Sonnabend, den 23. Juli 1881, nachmittags 2 Uhr.

Protokoll der Schlufssitzung.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Dr. Höpfner.
Protokollführer: Rektor Dr. Thomé.

Der Vorsitzende verteilt eine vom Direktor Cramer eingegangene Druckschrift:

„Vergleichende Lehrpläne“

als Material für spätere Direktorenkonferenzen und fordert zu Vorschlägen für spätere Versammlungen auf.

Steinbart wünscht für die künftigen Konferenzen eine andere Gestaltung der Tagesordnung; es solle täglich nur eine längere, etwa nur durch eine Frühstückspause unterbrochene Sitzung stattfinden.

Vorsitzender ist gern bereit, diesen Wunsch der Behörde zu übermitteln, wird sich aber nicht für seine Erfüllung aussprechen können, da die Arbeiten, die der Konferenz obliegen, ihm zwei Sitzungen am Tage zu erheischen scheinen.

Bardt stellt die Frage, ob die früher eingesandten Referate den betreffenden Schulen zurückgestellt werden.

Vorsitzender verneint die Frage.

Bigge wünscht Verlegung der Zeit der Konferenzen, etwa um Pfingsten oder nach den Herbstferien.

Vorsitzender will dies *ad referendum* nehmen und glaubt, dafs der Anregung des Vorredners sich gewifs werde entsprechen lassen.

Bigge bittet im Interesse der Referenten um bessere Schrift in den Referaten der einzelnen Schulen.

Schmitz: Ist es nicht zu vermeiden, dafs alle Anstalten zur Bearbeitung der Themata herangezogen werden?

Vorsitzender: Gewifs, schon diesmal war nur das Thema über die Censuren gemeinsam.

Da sich weiter niemand zum Worte meldet, dankt der Vorsitzende in einem Schlufsworte Herrn Dir. Dr. Waldeyer, der der Versammlung ein gastliches Dach geboten; er dankt den Ehrengästen, namentlich auch den Mitgliedern der wissenschaftlichen Prüfungskommission, welche in der Direktorenkonferenz erschienen seien und sich in erspriefslichster Weise an den hier gepflogenen Verhandlungen beteiligt hätten; er dankt den Referenten, Korreferenten und Protokollführern, sowie im voraus auch der Redaktionskommission,*) deren mühevolle Arbeit erst beginne; er dankt schliefslich den Lehrerkollegien, deren hervorragenden Anteil an den Arbeiten, welche die Grundlagen der Diskussion gewesen seien, jeder in der Versammlung anerkenne. Eines noch sei ihm Bedürfnis auszusprechen: der vollbefriedigende und in seiner Art grofse Eindruck, den die Versammlung den Teilnehmern hinterlasse, werde dem Ernst und der Würde verdankt, womit ernste und wichtige Dinge hier beraten worden seien. Im Übrigen sei es nicht unsere Sache, selbstzufrieden einen Rückblick auf das Geleistete zu werfen; hierüber hätten wir vielmehr das Urteil unseren mitlebenden Fachgenossen zu überlassen. Möchten diese finden können, dafs, wie sehr wir auch Neulinge noch sind in dem Institute der Direktorenkonferenz, wir in eingehender und verständnisvoller Erörterung pädagogischer Fragen nicht als Neulinge dastehen. „Wir trennen uns aber in dem erhebenden Bewufstsein, dafs in den einheitlichen Bau des höheren Schulwesens unserer Provinz mit der Direktorenkonferenz gewissermafsen der Schlufsstein eingefügt worden.“

In warmen dankenden Worten gedenkt darauf Dir. Dr. Hilgers, als ältestes Mitglied der Konferenz, der Anwesenheit Sr. Exc. des Herrn Oberpräsidenten und in herzlichen, sich an die Verhandlungen selbst anlehnenden Worten dankt er namentlich den Mitgliedern des Königlichen Provinzialschulkollegiums, die den Vorsitz der Konferenz geführt haben, für die Leitung der Versammlungen.

Schlufs der Sitzung 3¼ Uhr.

---

*) Dieselbe bestand aus Provinzial-Schulrat Dr. Vogt (Vorsitzender), Gymnasial-Direktor Dr. Binsfeld (Koblenz) und Progymnasial-Rektor Dr. Schlüter (Andernach).



Druck der Norddeutschen Buchdruckerei in Berlin, Wilhelmstr. 32.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.



ZEHNTER BAND.

SECHSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ POSEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1882.

VERHANDLUNGEN

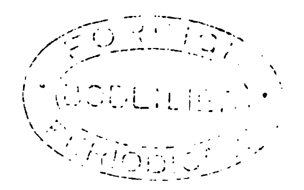
DER

SECHSTEN DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER

PROVINZ POSEN

1882.



BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1882.

Inhalt.

Verzeichnis

der

Direktoren (Rektoren), welche zur Teilnahme an den Verhandlungen einberufen waren:

1. **Krüger**, Direktor des Königlichen Realgymnasiums in Fraustadt.
2. Dr. **Gerber**, Direktor des städtischen Realgymnasiums in Bromberg.
3. Dr. **Methner**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Gnesen.
4. Dr. **Liersemann**, Direktor des Königlichen Realgymnasiums in Rawitsch.
5. **Hanow**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Schneidemühl.
6. **Nötel**, Direktor des Königlichen Friedr.-Wilh.-Gymnasiums in Posen.
7. **Marg**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Meseritz.
8. **Menzel**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Inowrazlaw.
9. Dr. **Geist**, Direktor des städtischen Realgymnasiums in Posen.
10. Dr. **Eckardt**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Lissa.
11. Dr. **Kunze**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Rogasen.
12. Dr. **Beckhaus**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Ostrowo.
13. Dr. **Deiters**, Direktor des Königlichen Marien-Gymnasiums in Posen.
14. **Leuchtenberger**, Direktor des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums in Krotoschin.
15. Dr. **Guttmann**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Bromberg.
16. **Schneider**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Schrimm.
17. Dr. **Richter**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Nakel.
18. **Ronke**, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Wongrowitz.
19. Dr. **Sarg**, Rektor des Königlichen Progymnasiums in Tremessen.
20. Dr. **Martin**, Rektor des städtischen Progymnasiums in Kempen.

Gymnasialdirektor **Hanow** und Rektor Dr. **Martin** waren an der Teilnahme verhindert.

I.

Über den Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts, insbesondere mit Rücksicht auf gleichmäfsige Verteilung des Stoffes an den Gymnasien, bezw. Realschulen einer Provinz.

Referent: Direktor Dr. Liersemann.

Referat.

Als ich die von sämtlichen höheren Unterrichts-Anstalten in der hiesigen Provinz über das vorliegende Thema eingereichten Vorverhandlungen der Lehrer-Kollegien erhielt, ahnte mir wohl, dafs ich darin einer nicht unerheblichen Mannigfaltigkeit der Ansichten begegnen würde. Denn wenn schon Mathematiker — und dies waren ja, wie vorauszusehen, die Verfasser der Gutachten — über wissenschaftliche Fragen des Unterrichts sehr differenter Ansicht sein können, wie z. B. über die Definition des Winkels und der Parallelen, so ist, wenn neben dem wissenschaftlich-mathematischen Interesse noch das didaktisch-pädagogische ins Spiel kommt, vorauszusehen, dafs die Meinungen in noch beträchtlicherem Grade von einander abweichen werden. Es mag dies zum grofsen Teil in dem Umstande begründet liegen, dafs die meisten mathematischen Lehrer ihre ganze Amtsthätigkeit in einer gewissen Isoliertheit ausüben, sehr häufig als einziger Mathematiker an der Anstalt wirkend und für ihren Gegenstand höchstens beim Direktor, schwerlich bei einem anderen Kollegen, Interesse findend. Auch die mir vorliegenden Gutachten bestätigen dies nach einer Seite hin, indem die Konferenzen die Beratung über viele der aufgestellten Thesen ablehnten, eine und die andere sogar sich für inkompetent erklärte, in die Beratung überhaupt einzutreten. Was Wunder, wenn der mathematische Lehrer, je länger er in solcher Isoliertheit verharrt, in Wissenschaft und Unterricht desto

mehr seine eigenen Wege geht und immer hartnäckiger seine Ansicht als die allein richtige anzusehen sich gewöhnt? Aber in der That, meine kühnsten Befürchtungen, eine grofse Mannigfaltigkeit der gutachtlichen Äufserungen kennen zu lernen, sind fast bei jeder der einschlägigen Fragen weit übertroffen worden: die diametral entgegengesetzten Ansichten sind, jede mit dem Anspruch, die allein richtige zu sein, niedergelegt und begründet worden; es wird schwer sein, zu einem völlig befriedigenden Resultat zu gelangen, um so schwerer, als es sich hier nicht blofs um Majorität handelt, sondern der Autorität doch wohl eine gewisse Beachtung nicht wird versagt werden können. Aber auch dies wiederum hat seine grofsen Bedenken, denn Autorität könnte doch wohl nur auf Grund einer längeren Dauer der Amtsführung und der darin gesammelten Erfahrung beansprucht werden: ich aber wenigstens mache gar kein Hehl daraus, dafs ich der mir entgegentretenden „Erfahrung" gegenüber mich meist skeptisch verhalte; daraus, dafs ein Lehrer längere Zeit amtiert, folgt mir noch gar nicht, dafs er Erfahrungen gesammelt und aus ihnen sich weitergebildet hat. Nur ein Beispiel statt vieler: mufs es nicht bedenklich machen, wenn der eine Lehrer auf Grund neunzehnjähriger Erfahrung für langsames Fortschreiten des mathematischen Unterrichts, so dafs jeder Schüler folgen kann, und darum für möglichste Beschränkung des Pensums plaidiert, während an derselben Anstalt ein anderer auf seine fünfundzwanzigjährige Erfahrung sich beruft, wenn er im mathematischen Unterrichte möglichst schnell vorschreitet, unbekümmert darum, dafs auch nicht alles zum geistigen Eigentum seiner Schüler wird, und daher das Pensum möglichst weit ausdehnt?

These 1. So ist schon die Berechtigung des vorgelegten Themas Veranlassung zur Kundgebung der differentesten Meinungen geworden. Die Realschule zu Bromberg erklärt es für „natürlich sehr wünschenswert", Schneidemühl für „dringend wünschenswert", dafs der Unterrichtsstoff gleichmäfsig verteilt werde; Ostrowo fordert: „an allen Anstalten, wenigstens einer Provinz, müssen in denselben Klassen dieselben Pensen durchgenommen werden", und Lissa giebt die Zuversicht kund, „die gleichmäfsige Verteilung werde im grofsen und ganzen sich von selbst ergeben; kleinere, durch die Verhältnisse der Anstalt gebotene Abänderungen seien dem Lehrer anheimzustellen"; Krotoschin nimmt einstimmig die These an: „Gleichmäfsige Verteilung des Unterrichtsstoffes ist so weit wie möglich durchzuführen. Es ist wünschenswert, dafs Fachmänner eine gleichmäfsige Verteilung des Stoffes versuchen unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Anstalten nach Zahl der Klassen und räumlich getrennten Ober- und Unterabteilungen von Klassen, sowie

nach Versetzungszeiten." Solchen und ähnlichen Auslassungen begegnet man ferner in den Gutachten des Marien-Gymnasiums zu Posen, der Gymnasien in Gnesen, Inowrazlaw, Schrimm, Nakel, und der beiden Progymnasien in der Provinz; einige andere Anstalten scheinen durch ihr Schweigen zuzustimmen.

Vielfach findet sich ein derartiges Votum begründet, meist durch die Rücksicht auf diejenigen Schüler, welche, nicht durch ihre Schuld, zum Wechsel der Anstalt gezwungen sind. Mit Recht hebt Inowrazlaw hervor, dafs „solche Schüler empfindliche Nachteile erleiden, wenn die neue Anstalt eine andere Pensenverteilung hat als die alte, und dafs gerade in der Mathematik dieser Übelstand besonders stark hervortritt." Ostrowo fügt hinzu, dafs „die Kinder der Beamten einen grofsen Teil der Schüler des Gymnasiums bilden; der Beamte aber werde häufig versetzt, so dafs der Sohn desselben im Laufe seines neunjährigen Gymnasialkursus manchmal drei und mehr Schulen besuchen mufs." Schneidemühl führt an, dafs in das dortige Gymnasium in der Zeit von 2 Jahren 32 Schüler aufgenommen wurden, welche von einer anderen Anstalt kamen, und ähnliche Erfahrungen würde wohl noch manche andere Schule mitteilen können. Aus den Programmen ist zu ersehen, dafs in der Obertertia eines Gymnasiums „Potenzen, Wurzeln, Ähnlichkeit, Flächeninhalt, Kreislehre u. s. w. bis zur Berechnung der geradlinigen Figuren" absolviert wird. Schneidemühl bemerkt dazu: „Hiervon wird der gröfste Teil in fast allen andern Gymnasien erst in Sekunda behandelt. — Ein Schüler ferner, welcher nach einjährigem Besuch der Prima auf eine andere Anstalt übergeht, kann leicht in die Lage geraten, zweimal Trigonometrie, Reihen- und Kettenbrüche durchzunehmen, Stereometrie aber gar nicht bis zu dem Zeitpunkte, wo er das Abiturientenexamen machen sollte." Kempen macht mit Recht darauf aufmerksam, dafs unter den Nachteilen der ungleichmäfsigen Verteilung nicht blofs der Schüler, sondern auch der Lehrer der neuen Anstalt leidet.

These 2. Mehrere Gutachten geben den Weg an, wie zu einer gleichmäfsigen Verteilung zu gelangen sein würde. So Gnesen: „Das Provinzialschulkollegium erläfst auf Grund eines seitens der Mehrzahl der gleichartigen Anstalten festgestellten Entwurfes für die ganze Provinz specielle Normativbestimmungen, betreffend eine völlig gleichmäfsige Verteilung der Pensen im Rechnen und in der Mathematik," und Schneidemühl: „Zur Herbeiführung der Gleichmäfsigkeit ist zweckmäfsig die Einführung eines Normalleitfadens für die Schulen gleicher Art, welcher die Definitionen und notwendigen Sätze in kurzer Fassung, die Beweise aber ausführlich nur für die Unterstufe, und, wo sie Schwierigkeiten dar-

bieten, enthält." Endlich Nakel: „Sollten sich der Ausführung Schwierigkeiten entgegenstellen, so macht die Konferenz den Vorschlag, behufs dieser Feststellung und Verteilung zur Direktorenkonferenz des Jahres 1882 einige in der Praxis stehende Mathematiker der Provinz zuzuziehen." Obwohl dieser Beschlufs einstimmig gefafst wurde, fürchte ich doch, dafs seiner Ausführung sich unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellen dürften.

Einen etwas abweichenden und leichter auszuführenden Vorschlag macht Meseritz: „Es ist wünschenswert, dafs in einer allgemeinen Versammlung von Fachmännern durch systematische Aufzählung der betreffenden Sätze ohne weitere Angabe ihrer Behandlung die Summe der mathematischen Kenntnisse festgestellt werde, welche sich die Schüler der Gymnasien und Realschulen anzueignen haben", und ähnlich die Realschule zu Posen: „Sollte es bei der Fülle des vorliegenden Stoffes in der bevorstehenden Direktorenkonferenz nicht in vollem Umfange möglich sein, die Frage nach dem Umfange des mathematischen Pensums für unsere Provinz zu einem gewissen praktischen Abschlusse zu bringen, so wäre die Erledigung der vorliegenden Fragen in dem sich dafür zunächst interessierenden engeren Kreise sehr wünschenswert" und Ostrowo giebt genauer als Inhalt des „für alle Anstalten, wenigstens einer Provinz, bindenden Kanons an: systematisch geordnet die Erklärungen und Lehrsätze (letztere ohne Beweise) und in denselben an passender Stelle die sogenannten Fundamentalaufgaben eingefügt." Fraustadt endlich führt als Beispiel für einen solchen Kanon die von Prof. Buchbinder in Schulpforta verfafsten Zusammenstellungen an. Wongrowitz hofft, dafs es auf diesem Wege gelingen werde „die Hauptquelle des Mifsstandes durch Einschränkung der übermäfsig sich geltend machenden Subjektivität des mathematischen Lehrers zu verstopfen" und die Realschule in Posen fordert im Anschlufs daran: „die Weiterführung einzelner talentvoller Schüler und besonders befähigter Abteilungen in der Mathematik in Prima ist nicht zu gestatten", und ähnlich Kempen: „Ein Überschreiten der festgesetzten Grenze ist unzuläfsig, damit nicht durch den Übereifer eines mathematischen Lehrers die Schüler überbürdet oder ihre andern Studien geschädigt werden."

These 3. Noch ist hierzu anzuführen, dafs mehrere Gutachten die Worte des Themas „einer Provinz" durch die andere „des ganzen Staates" ersetzt wissen wollen. So Krotoschin (einstimmig): „Lassen sich von gleichmäfsiger Verteilung des Unterrichtsstoffes in Gymnasien resp. Realschulen Vorteile für die Schulen erwarten, so empfiehlt es sich, dieselbe nicht für die Anstalten einer Provinz, sondern für alle Anstalten

des Staates zu erstreben." In demselben Sinne sprechen sich Meseritz, Kempen, die Realschule in Bromberg, Gnesen u. a. aus.

Nun aber die Kehrseite. Krotoschin erklärt: „ein Versuch, an allen gleichartigen Lehranstalten des Staates (oder der Provinz) dieselbe Verteilung des Unterrichtsstoffes in den verschiedenen Klassen vornehmen zu wollen, dürfte den von manchen erwarteten Nutzen nicht haben." Schrimm: „Dieser Einheitlichkeit entstehen gerade in unserer Provinz durch die Sprache (und durch die Verschiedenartigkeit der Gymnasien betreffs ihrer eigenen räumlichen Gliederung) nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten. Wenn z. B. als planimetrisches Pensum für die Quarta die Lehre von den Linien, Winkeln, Parallelen und Dreiecken bis zur Kongruenz incl. bestimmt wird, so ist das bei Schülern mit deutscher Muttersprache recht wohl zu erreichen; ob es aber an Schulen wie die hiesige, an denen circa die Hälfte der Schüler polnischer Zunge ist und mit der bloſsen sprachlichen Erfassung eines vorgesprochenen Satzes oft lange zu thun hat, erreichbar ist, darüber fehlt dem Referenten zunächst noch die Erfahrung, da er die Dreieckslehre bisher ganz in der Tertia absolvierte." Das hier geäuſserte Bedenken dürfte auch gegen Ausdehnung der beabsichtigten Maſsregel auf alle Anstalten des ganzen Staates schwer ins Gewicht fallen. Auch der Referent für Fraustadt (die Konferenz hat seine These mit 6 gegen 3 Stimmen abgelehnt) spricht sich vorsichtig dahin aus: „Der Forderung, daſs das mathematische Pensum in den drei oberen Klassen einerseits des Gymnasiums, andererseits der Realschule an allen Lehranstalten derselben Provinz in gleicher Weise auf die einzelnen Klassen verteilt werde, kann nicht zugestimmt werden, da durch diese Forderung dem individuellen Leben der Anstalten zu nahe getreten würde." Deutlicher schon Krotoschin, dessen Referent eine von ihm aus Programmen gemachte Zusammenstellung mit der „entschiedenen Verwahrung" begleitet, „daſs hieraus geschlossen werde, er halte eine solche Gleichmäſsigkeit für notwendig oder auch für wünschenswert." Ganz unumwunden erklärt Inowrazlaw: „Bei der Verschiedenheit der Einrichtungen der oberen Klassen ist eine an allen Gymnasien gleichmäſsige Gliederung des mathematischen Unterrichts unthunlich. Dasselbe gilt von einer allgemein bindenden Feststellung des zu erreichenden Zieles." Und ebenso der Referent für Bromberg, ausführliche Begründung hinzufügend: „Eine vollständige Gleichförmigkeit der Verteilung des Lehrstoffes, Schuljahr für Schuljahr, ist bei den bestehenden äuſseren Klasseneinrichtungen unmöglich." Wenn Krotoschin bemerkt: „Die vorgesetzte Behörde kann auch bei den jetzigen Zuständen sehr wohl von ihrem Rechte, entweder einzelnen oder allen

Gymnasien (Realschulen) der Provinz beim schriftlichen Abiturientenexamen von ihr gewählte Aufgaben zur Bearbeitung vorzulegen, Gebrauch machen. Schwierigkeit dürfte höchstens die planimetrische Aufgabe machen; aber es giebt ja eine grofse Zahl, zu deren Lösung eben nur Sätze gebraucht werden, die in allen Gymnasien resp. Realschulen gelehrt werden" — so berührt es damit einen Punkt, den weiter zu beleuchten doch wohl zu weit abführen würde; es wird aber schwerlich zu seiner Behauptung aus den Kreisen der Mathematiker heraus viel Zustimmung finden.

Von diesen dissentierenden Stimmen werden wir aber doch wohl absehen müssen: schlösse sich die Konferenz ihnen an, so wäre hiermit nicht blofs mein Referat, sondern auch die Konferenzberatung beendigt. Es ist aber das vorgelegte Thema bereits auf zwei Direktorenkonferenzen, wenn auch nicht gerade in derselben Fassung, verhandelt worden, auf der dritten in Schlesien 1873 und der zweiten in Hannover 1879. Auch haben sich von aufserhalb der Schule stehenden Kreisen Stimmen vernehmen lassen, welche eine Reform des mathematischen Unterrichtes, hauptsächlich eine Ausdehnung des Umfanges, verlangen, wie namentlich Universitätsprofessoren, in erster Linie der Medizin, was allgemein bekannt sein wird. Allerdings dürfte dem von da aus geäufserten Verlangen kaum stattgegeben werden, und wenn Kempen verlangt: „Auf den Gymnasien mufs die Mathematik so weit zur Behandlung kommen, dafs der Abiturient sich mit Erfolg mathematischen Fachstudien widmen kann", so könnte das in sehr bedenklicher Weise dahin mifsverstanden werden, dafs die Ansprüche der mathematischen Universitätsprofessoren bei Bemessung des Pensenumfanges zu Grunde gelegt werden sollten. Daher fügt Kempen mit Recht hinzu: „Es ist eine Verkennung der Aufgabe des Gymnasiums, zu verlangen, dafs, weil die Wissenschaft ein neues Gebiet eröffnet hat, nun auch der Gymnasiast in dieses Gebiet ohne weiteres einzuführen sei. Wenn die mathematische Wissenschaft in neuerer Zeit eine viel gröfsere Ausdehnung gewonnen hat, als sie früher besafs, so folgt daraus noch nicht, dafs der angehende Student eine gröfsere Menge von Kenntnissen mitbringen, sondern höchstens, dafs er eine längere Zeit dem Fachstudium widmen müsse, als es früher nötig war." Weder die Universitätsprofessoren, noch auch die frisch von der Universität herkommenden Anfänger im Lehramt dürfen bei Bemessung des Umfanges eine entscheidende Stimme haben.

These 4. Ist man im Prinzip darüber einig, dafs eine gleichmäfsige Begrenzung notwendig sei, so ergiebt sich daraus, wie Tremessen hervorhebt, auch als notwendig, dafs in gleichen Klassen gleichartiger Anstalten auch die der Mathematik und ihren einzelnen Disziplinen zu-

zuweisende Stundenzahl dieselbe sein mufs. Ich würde einen so selbstverständlichen Umstand nicht berühren, wenn nicht auch hierin eine nicht unerhebliche Verschiedenheit zu konstatieren wäre. So beanspruchen, wie aus den Programmen Tremessen berichtet, für den Rechenunterricht in Sexta manche Anstalten sechs Stunden. Die sechs mathematischen Lehrstunden in der Quarta der Realschulen verteilen Bromberg und Fraustadt zur Hälfte auf Geometrie und Rechnen, Posen verwendet zwei Stunden für Geometrie, vier für Rechnen, während Rawitsch die entgegengesetzte Einteilung hat. Das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen hat „seit längerer Zeit vier mathematische Stunden in Tertia."

These 5. Eine solche Einrichtung dürfte den meisten Gymnasien als wünschenswert, wenn nicht notwendig erscheinen. Dagegen und für Beibehaltung der drei mathematischen Lehrstunden in Tertia spricht sich nur Lissa, allerdings einstimmig, aus. Von den übrigen Gymnasien, die überhaupt diese Frage berühren, wünschen alle vier Stunden. So Schrimm: „Die Vermehrung der mathematischen Lehrstunden in Tertia auf vier ev. unter Aufgabe einer Stunde in Quarta, ist wünschenswert und für Anstalten mit ungeteilter Tertia oder Sekunda erforderlich." Wongrowitz: „Bei drei Stunden in Quarta und Tertia kann an einzelnen Anstalten unter besonders ungünstigen Verhältnissen eine Beschränkung der vom Normallehrplane gezogenen Grenzen zur Notwendigkeit werden; die Dreizahl in Tertia erschwert den Unterrichtsbetrieb in Tertia erheblich." Ebenso sprechen dafür Krotoschin und Ostrowo, letzteres, indem es hinzufügt: „die vierte Stunde ist dem lateinischen Unterrichte abzuziehen." Diese Frage wird bei Aufstellung des Pensums für Gymnasialtertia noch einmal, und dort ausführlicher berührt werden.

Indem ich mich nun, nach Erledigung dieser Vorfragen, zum eigentlichen Thema wende, will ich vorweg bemerken, dafs die eingereichten Gutachten aufser dem, was zur Erledigung der gestellten Aufgabe unmittelbar notwendig ist, noch manches, einleitend und grundlegend oder begleitend und ausführend, enthalten, zum Teil von nicht zu unterschätzender Bedeutung. So habe ich mit grofsem Interesse die von Lissa und der Realschule in Posen behufs Entscheidung der aus dem Thema sich ergebenden Fragen verfafsten Einleitungen über die durch den mathematischen Unterricht zu erwartende allgemeine, sprachliche und formale Bildung sowie Vorbereitung zu Universitätsstudien gelesen und bedauere, in meinem Referat mit dieser kurzen Hindeutung darüber hinweggehen zu müssen, da sonst dasselbe allzu umfangreich werden dürfte. Das Referat eines Gymnasiums enthält auf nicht weniger als sechs Seiten eine ausführliche Schilderung der Stellung des mathematischen Unter-

richts und des mathematischen Lehrers am Gymnasium, die aber, nach meinen Erfahrungen wenigstens, denen die Mehrzahl der Berufsgenossen beistimmen dürfte, den thatsächlichen Verhältnissen wohl kaum irgendwo entspricht. Ich sehe mich daher auch nicht veranlafst, darauf weiter einzugehen.

Längere oder kürzere Auseinandersetzungen über Zweck und Aufgabe des mathematischen Unterrichts an Gymnasien und Realschulen bringen das Mariengymnasium zu Posen, Schrimm, Tremessen und Fraustadt. Sie alle stimmen darin überein, dafs neben formaler Bildung des Geistes auch ausreichende materielle der Zweck des betreffenden Unterrichts sei; neben der logischen Ausbildung hat derselbe ausreichendes Wissen und Können in solchen Teilen der Mathematik zu pflegen, welche selbst als wichtiger Geistesbesitz gelten und zugleich das Verständnis der wichtigeren naturwissenschaftlichen Ergebnisse vermitteln (Mariengymnasium). Dafs Mathematik im Verein mit den übrigen Lehrgegenständen für die harmonische Ausbildung der Schüler in geistiger Beziehung sich wirksam zu erweisen habe, betonen Fraustadt und Schrimm; letzteres fügt noch hinzu: „die Mathematik fördert, wenn auch vorzugsweise, so doch nicht lediglich die intellektuelle Ausbildung; sie kann und soll auch nach der moralischen und ästhetischen Seite wirksam gemacht werden." Zahlreich sind längere oder kürzere Exkurse über Methode des mathematischen Unterrichts, und in der That lassen sich auch, wie Lissa richtig bemerkt, Stoff und Methode bei Behandlung des vorliegenden Themas meist nicht trennen. Darum kann ich dieselben nicht völlig mit Stillschweigen übergehen, wenn ich mich auch auf eine kurze Anführung beschränken mufs. Das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen spricht sich mifsbilligend darüber aus, dafs „die Schüler zu häufig gewöhnt sind ihre Sätze nur mit sogenannter Einhilfe vorzutragen, oder dieselben memoriert haben." Lissa spricht in beachtenswerter Weise über Aufgaben, und Ostrowo erklärt: „alle diejenigen Aufgaben sind zu vermeiden, bei welchen es eines fern liegenden Kunstgriffes zur Lösung bedarf, weil die Schüler durch solche Aufgaben leicht zum Raten und planlosen Probieren veranlafst werden." Die Posener Realschule liefert ein längeres Exposé über die Methode des Rechenunterrichts und erklärt sich darin gegen schräge Bruchstriche, wie gegen Aufgaben mit vielziffrigen Zahlen. Fraustadt bringt unter zahlreichen methodischen Bemerkungen die mir wichtig erscheinende, dafs im Rechenunterrichte diejenigen termini technici zu gebrauchen sind, welche im nachfolgenden mathematischen Unterrichte angewendet werden. Besondere Beachtung findet die Methodik in den Referaten von Nakel; daselbst wird die österreichische Divisionsmethode

empfohlen. Rogasen verlangt, dafs der arithmetische Unterricht intensiver als bisher betrieben werde, und betont als besonders wichtig das Zerlegen der Zahlen in Primfaktoren. Krotoschin, Meseritz und Ostrowo verbreiten sich über die Methode des Unterrichts in der ebenen Trigonometrie, wozu letzteres noch hinzufügt: „die Funktionen Sekans und Kosekans sind überflüssig. Überhaupt hat man in der Trigonometrie den gröfsten Wert auf die Auflösung von Aufgaben zu legen, wobei besonders solche Aufgaben vorgenommen werden sollen, welche das Interesse der Schüler zu wecken im stande sind, als Berechnung der Höhe von Bergen, Türmen, der Entfernung zweier Punkte etc."

These 6. Soll nun der Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts einheitlich geregelt werden, so ist zuvörderst anzugeben, was für eine äufsere Organisation die Anstalt haben soll, welche den Erwägungen als Grundlage dient. Eine Hauptschwierigkeit für die Beratung ist durch die Ministerialverfügung hinweggeräumt, welche an allen höheren Unterrichtsanstalten den Beginn des Schuljahres auf denselben Termin, auf Ostern, verlegt hat. Eine andere, noch viel erheblichere Schwierigkeit wird durch das bevorstehende Verbot der halbjährigen Pensen und halbjährlichen Versetzungen beseitigt werden. Einige Gutachten ziehen noch die aus dieser Art der Zerteilung sich ergebenden Übelstände in ihre Erörterungen hinein, ohne Ausnahme sich dagegen erklärend; ich habe nun keine Veranlassung mehr, die daraus gezogenen Folgerungen in mein Referat mit aufzunehmen.

So bleibt als einziger Unterschied noch die Teilung oder Nichtteilung der drei oberen Klassen. Prinzipiell wird, nachdem die halbjährigen Pensen gefallen sein werden, auch seitens der Unterrichtsverwaltung anerkannt werden müssen, dafs die oberen Klassen mit ihren zweijährigen Kursen in subordinierte Abteilungen zu zerlegen sind, Prima vielleicht ausgenommen, wo nicht etwa die Schülerzahl es gebieterisch verlangt.

Für Tertia ist auch bereits die Notwendigkeit zugegeben, und nur die finanzielle Seite der Angelegenheit ist Ursach, dafs die Teilung der Tertia in zwei subordinierte Abteilungen noch nicht überall hat durchgeführt werden können. Noch weiter hinaus scheint sich die Teilung der Sekunda zu schieben, wo nicht besonders günstige Umstände sie schon längere Zeit herbeigeführt haben. Da wir unseren Beratungen thatsächlich bestehende Verhältnisse zu Grunde legen müssen, (insbesondere auch den griechischen Unterricht auf den Gymnasien in Quarta beginnend annehmen) wollen wir überhaupt zu einem Resultat kommen, so wird für die folgenden Erörterungen ein Gymnasium resp. eine Realschule

vorgestellt, welche in Tertia geteilt sind, sonst aber einfache Klassen besitzen.

Diesen Umstand erwähnen mehrere Gutachten ausdrücklich, zum Teil sehr ausführlich, wie beide Gymnasien in Posen, das in Schrimm, in Krotoschin und die Realschulen in Fraustadt und Rawitsch. Inowrazlaw verbreitet sich in einer sieben Seiten umfassenden Beleuchtung der drei Wege, welche eingeschlagen werden können, wenn die Oberklassen nicht in getrennte Cöten geteilt sind. Es führt damit trefflich die Gedanken aus, welche in der Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Kiel vom 12. November 1874 (Wiese, Verordnungen und Gesetze, 2. Auflage pag. 31 ff.) enthalten sind.

Hat eine Anstalt ungeteilte Tertia, will Fraustadt (einstimmig) „diesem Umstande keinen Einfluſs auf das Ziel des mathematischen Unterrichts in dieser Klasse zugestehen"; es wird daher wohl eine Beschränkung in den einzelnen Partien des betreffenden Klassenpensums für notwendig halten.

These 7. Ist andererseits auch Sekunda, wohl gar auch Prima getrennt, so ist die Frage zu erörtern, ob die betreffende Anstalt diesen Vorteil dazu verwenden soll, „gewisse Gebiete noch dazuzunehmen," wie das Marien-Gymnasium in Posen will. Dem entgegengesetzt äuſsert sich Nakel: „Glaubt ein Mathematiker bei sehr günstigen Verhältnissen, vielleicht durchgehend geteilten Klassen, gutem Material im allgemeinen oder einer besonders guten Schülergeneration Zeit übrig zu haben, so möge er diese nicht zur Erweiterung des Anstaltspensums durch Hinzunahme einer neuen Disziplin verwenden, wenn sie sich auch noch so schön anschlieſst. Gerade solche gewonnene Zeit ist prächtig geeignet zu Repetitionen, Wiedervorführung des behandelten Stoffes in immer neuen und mannigfachen Aufgaben." Krotoschin will das Pensum für Tertia und Sekunda je nach der Teilung dieser Klassen in vier oder drei Jahrespensen zerlegen: „Wo Tertia getrennt ist, wird das für vier Jahre bestimmte Pensum auf 3 Jahre verteilt; somit erhält Tertia ein etwas gröſseres Pensum als ihr zufallen dürfte, würde auch Sekunda in zwei getrennten Abteilungen unterrichtet." Da dieser Ausweg der beabsichtigten Gleichmäſsigkeit hindernd entgegentreten würde, dürfte er keine Aussicht auf Beifall in unserer Beratung haben. Auch die Ansicht von Nakel, so wichtig eine Benutzung der gebotenen Mehrzeit zu vermehrten Übungen und Repetitionen gewiſs ist, darf doch in ihrer Ausschlieſslichkeit nicht auf Zustimmung rechnen. Nachdem ich das ganze vorliegende Material mit seinen überzahlreichen verschiedenartigen Auslassungen durchgearbeitet habe, bin ich in meiner Überzeugung nur bestärkt worden: die günstigeren Verhältnisse, deren sich manche Anstalten durch die

Teilung der Sekunda, wohl auch der Prima, erfreuen, können aufser zu vermehrter Übung sehr wohl zur Durchnahme solcher elementarer Gebiete benutzt werden, welche sich minder günstig gestellte Anstalten versagen müssen. Solche Gebiete werden weiterhin mehrere genannt werden. Gerade dadurch und nur dadurch ist es möglich, die beabsichtigte Gleichmäfsigkeit ins Leben treten zu lassen.

Was nun zunächst den Umfang des mathematischen Unterrichts betrifft, so wird in allen Gutachten im grofsen und ganzen die jetzt bestehende Begrenzung durch das Abiturientenreglement für Gymnasien, andererseits die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für Realschulen als angemessen anerkannt; nur einzelne nebensächliche Gebiete sind als streitig zu bezeichnen. Allerdings wünschen mehrere Gutachten eine genauere Präcisierung einzelner Ausdrücke. So das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen: „der Ausdruck des Reglements „Elemente der Geometrie" möge näher präcisiert werden, namentlich betreffs des Umfanges der neueren Geometrie." Und die Realschule in Posen: „das für alle Schüler der Prima verbindliche mathematische Pensum ist genau zu präcisieren, genauer als die Unterrichts- und Prüfungsordnung angiebt." Der Referent knüpft insbesondere nachfolgende Fragen daran, deren Berechtigung jeder Lehrer der Mathematik an Realschulen zugestehen wird: „Soll der binomische Satz in seiner allgemeinsten Form durchgenommen und bewiesen werden? Soll sphärische Trigonometrie und mathematische Geometrie in den mathematischen Stunden in der Prima behandelt werden? Aufgabe 4) ist aus der Stereometrie oder den Kegelschnitten zu entnehmen: sind die Kegelschnitte analytisch, synthetisch oder als Raumschnitte zu behandeln? Wie weit ist die beschreibende Geometrie dem Lehrer der Mathematik, wie weit dem Zeichenlehrer zu übertragen? Wer soll in der mathematischen Geographie bei der Abiturientenprüfung examinieren: der Lehrer der Geschichte, der Lehrer der Geographie, oder der Lehrer der Mathematik, oder alle drei zugleich?" Derselbe stellt im Anschlufs daran den Antrag: „Es mögen für die Abiturientenarbeit Aufgaben aus der Kombinationslehre, den Gleichungen dritten und höherer Grade, die nicht auf quadratische Gleichungen sich zurückführen lassen, und so weiter, zugelassen werden." Ich schlage vor, die gestellten Fragen der Reihe nach wie folgt zu beantworten: „Nein. Ja. Analytisch. Ganz dem Zeichenlehrer. Der Lehrer der Mathematik," den Antrag aber abzulehnen, und erkläre mich bereit, meine Vorschläge in der Konferenz zu begründen, soweit die Begründung nicht schon aus meinem Referat sich ergiebt. Die Anträge aber auf genauere Präcisierung werden ihre Er-

ledigung im folgenden finden, da eben diese Präcisierung in der uns gestellten Aufgabe einbegriffen ist.

These 8. Im Anschlufs an diese Wünsche sehe ich mich gedrungen, noch einen, der sich ebenfalls auf die Abiturientenreglements bezieht, anzuführen, umsomehr als derselbe in mehreren Gutachten berührt wird. Das Reglement schreibt vor: „Fertigkeit in den Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien." Drei Gymnasien und drei Realschulen sprechen entschieden dagegen, dafs die genannten Rechnungen auf Proportionen gegründet werden; vielmehr sollen ihre Aufgaben immer durch den Schlufs auf die Einheit gelöst werden; es waltet kein Zweifel ob, dafs auch an den übrigen Anstalten dasselbe Verfahren beobachtet wird. Da somit der Zusatz „nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien" der heutigen Betreibung des Rechenunterrichts durchaus nicht mehr entspricht, so erscheint es angemessen denselben im Reglement zu streichen.

These 9. Nur Schulen im Gebiete zweisprachiger Bevölkerung scheint es zu treffen, wenn, wie einige Gutachten (Gnesen und die Realschulen zu Posen und Fraustadt) anführen, die für die Aufnahme nach Sexta gestellte Forderung: „Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen" zu hoch ist, falls sie nicht auf die unbenannten und die einfach benannten ganzen Zahlen beschränkt wird; Gnesen will gar nur mit dem Zahlenkreis von 1—1000 sich begnügen: wird es mit dem Ausdrucke „Sicherheit" streng genommen, so mag eine derartige Vorbildung gewifs ausreichen; wo ist aber diejenige Schule zu finden, welche lieber im beschränkten Kreise Vollendetes leistet, als in möglichst weit gezogenen Grenzen den Anforderungen nur, wenn sie mit Nachsicht geltend gemacht werden, zu entsprechen? —

Während Bromberg (Realschule) behauptet, „eine bestimmte Scheidelinie lasse sich zwischen der Elementar- und der höheren Mathematik nicht ziehen", sehen Bromberg (Gymnasium), Inowrazlaw und Rawitsch die beiden Gebiete als streng gesonderte an.

Bromberg (G.) schreibt: „In der Elementar-Mathematik sind die Gröfsen fest und begrenzt gegeben; die höhere Mathematik erfafst die Gröfse als eine werdende; das Gymnasium — und, setzen wir hinzu, die Realschule — hat sich auf das erste Gebiet zu beschränken." Dem stimmt Inowrazlaw bei, und Rawitsch bemerkt noch dazu: „Es soll nicht behauptet werden, dafs von der elementaren Mathematik, abgesehen davon, dafs sie die Grundlage ist, die Vorträge der Docenten an den Hochschulen sich fern halten; gewisse Gebiete vielmehr können an den Mittelschulen ihre allseitige Erledigung noch nicht finden, wie die Lehre

von den Wurzeln der Gleichungen, die synthetische und die analytische Geometrie. Andererseits ist es wiederum letzteren Schulen nicht möglich, das Gebiet der höheren Mathematik nicht zu streifen, wie bei der Ausmessung des Kreises, der analytisch-geometrischen Ableitung der Tangenten, den Asymptoten u. dergl. m. Immerhin aber läfst sich als Charakter der elementaren Mathematik das hinstellen, dafs sie im Gebiete des Endlichen bleibt, während die höhere Mathematik den Begriff des Unendlichen, namentlich des Unendlichkleinen, in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt."

Nachdem somit die grofsen leitenden Gesichtspunkte gewonnen sind, schreite ich zur weiteren Ausführung. Was zunächst das von den Gymnasien zu erledigende Gebiet anbetrifft, so bezeichnen beide Gymnasien in Posen das Abiturientenreglement vom 4. Juni 1834 als richtigen Mafsstab, erklären, dafs die Ansprüche nicht zu grofs, andererseits aber jede Erweiterung fern zu halten sei. In demselben Sinne äufsern sich Krotoschin, Lissa, Schrimm, Schneidemühl, Nakel, Kempen, Fraustadt. Der Referent der Realschule zu Bromberg scheint somit nicht gut unterrichtet zu sein, wenn er behauptet: „Das Bedürfnis nach einer Erweiterung des Wieseschen Lehrplanes wird allgemein empfunden." Nur sehr wenige Gymnasien lassen einen dahin gehenden Wunsch erkennen; so Wongrowitz, dessen Referent die analytische Geometrie mit in den Gymnasial-Unterricht hineingezogen zu sehen wünscht, was noch dazu die Konferenz ablehnt; Meseritz äussert, dafs „bei der gegenwärtig für die Mathematik im Lehrplan bestimmten sehr beschränkten Zahl der Lehrstunden eine Erweiterung der äufsersten Grenzen des Lehrstoffes für alle Schüler nicht möglich ist." Gnesen wünscht sogar „die Ausscheidung der Lehre von den Kombinationen und den imaginären Gröfsen", und einzig Inowrazlaw erklärt: „Als unterste Grenze, unter welche nicht heruntergegangen werden darf, sind die im Abiturientenprüfungsreglement aufgestellten Forderungen festzuhalten, Kombinationslehre und binomischer Satz eingeschlossen."

Für Realschulen erklärt die Konferenz der Realschule zu Posen mit vierzehn gegen drei (mathematische) Stimmen: „der mathematische Unterricht ist möglichst zu beschränken und mit dem Stoffe nicht über das von der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vorgeschriebene Pensum hinauszugehen." Noch weiter geht Fraustadt, welches mit sieben gegen zwei Stimmen behauptet: „Die Ausdehnung, in welcher die Realschulen den mathematischen Unterricht betreiben, ist ein Hindernis für die harmonische Ausbildung ihrer Zöglinge und nähert diese Anstalten den Fachschulen." Thesen, welche sich auf diese Auslassung beziehen, können erst disputiert werden, nachdem die einzelnen streitigen Gebiete

durchgesprochen sind; dazu gehe ich jetzt über und werde mich möglichst der Reihenfolge von unten auf bedienen.

These 10. Das Kopfrechnen — nicht um es von seiten der Methodik zu beleuchten, sondern um ihm seine Stelle im Lehrplan anzuweisen, wird es hier erwähnt — findet in sechs Gutachten kürzere oder eingehendere Berücksichtigung. Wenn ein Gymnasium „alle vierzehn Tage eine halbe Stunde Kopfrechnen in Untertertia“ ansetzt und desselben sonst weiter nicht gedenkt, so mag das wohl ein Versehen sein. Die Realschule zu Posen setzt dafür „auf der unteren Stufe in jeder Stunde etwa fünfzehn Minuten“ an; ebenso verlangt Rawitsch in Sexta und Quinta „Kopfrechnen in jeder Stunde“. Über die Verwendung des Kopfrechnens beim Unterricht sagt Wongrowitz: „Die Einübung (in Sexta) geschieht mehr durch Kopfrechnen als schriftlich; (in Quinta) die leichteren Beispiele werden sämtlich im Kopfe, die schwierigeren teils schriftlich, teils im Kopfe ausgerechnet.“ Ebenso äufsert sich Fraustadt; und die Realschule in Posen nimmt einstimmig die These an: „Alles Rechnen soll möglichst Kopfrechnen sein; es ist darauf zu halten, dafs diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können, nicht schriftlich ausgeführt werden dürfen.“ Beachtenswert ist die Auslassung von Schrimm: „Der Bildungswert des Rechenunterrichts kommt erst dann zur vollen Geltung, wenn dem Kopfrechnen der genügende Raum durch alle Klassen eingeräumt wird. Dadurch, dafs er den Schüler nötigt, von allem Äufseren zu abstrahieren und seine Kraft fest auf ein bestimmtes Ziel zu lenken, bildet er ein schätzbares Komplement für den sprachlichen Unterricht, in dem das Gedächtnis hervorragend in Anspruch genommen wird. Diese straffe Konzentration wird aber nur möglich sein, wenn der Lehrer für Lebendigkeit ohne Hast sorgt und bei der Stellung der Aufgaben die Kräfte der Schüler nicht überschreitet. Auch beim schriftlichen Rechnen sind alle Operationen, die der Schüler im Kopfe ausrechnen kann, wirklich so zu leisten.“

These 11. Wenn ein Gymnasium bereits die Sextaner im Gebrauche der Klammern übt, so ist das ohne Zweifel verfrüht; die Klammern gehören in die Buchstabenrechnung und mit derselben nach Tertia; allerdings können dort nicht genug Übungen im Ausrechnen von Klammeraufgaben (mit bestimmten Zahlen) angestellt werden.

These 12. Von den Proportionen erwähnen zwei Gutachten auch die arithmetischen. Gnesen setzt in Untertertia, „wenn die Zeit erlaubt, arithmetische und geometrische Proportionen“ an; Schrimm bemerkt, sicher richtig: „Nach meiner Ansicht brauchen arithmetische Proportionen überhaupt nicht behandelt zu werden.“ Was aus ihnen allein

einen Wert hat, das arithmetische Mittel, läſst sich ganz unabhängig von ihnen mit wenigen Worten gelegentlich abmachen.

These 13. Sehr verschieden sind die Ansichten über die Stelle, an welcher die Ausziehung der Quadrat- und wohl auch der Kubikwurzel gelehrt werden soll. Das Mariengymnasium verlangt Quadratwurzelausziehung für Quarta, Bromberg nimmt (laut dem Gutachten von Krotoschin) in dieselbe Klasse dazu noch die Kubikwurzelausziehung. Schrimm setzt „die Wurzelausziehung nach Obertertia, wenn sie nicht zur mechanischen Operation werden soll", ebendahin die Realschule zu Posen; Wongrowitz nach Sekunda: „Wurzelausziehen findet den passendsten Platz am Schluſs der Lehre von den Wurzeln und vor der quadratischen Gleichung, bei deren Lösung gerade das Radizieren von Zahlen praktische Anwendung findet. Der betreffende Abschnitt gehört daher in die Obersekunda." Krotoschin sagt: „Gebraucht werden die Quadratwurzeln erst in Tertia; ob das Pensum der Tertia sehr entlastet wird, wenn das Ausziehen der Quadratwurzel in Quarta gelehrt wird, bezweifelt Referent." Über die Kubikwurzel äuſsert der zweite Referent in Nakel entschieden richtig: „Daſs die Kubikwurzel immer noch ausgezogen wird, scheint mir rund heraus Zeitverschwendung; das Verfahren ist herzlich langweilig, ziemlich schwer zu erlernen und doch wenig instruktiv;" Rawitsch hat ebenfalls nur Quadratwurzelausziehung und zwar für beide Arten von Anstalten in Tertia angesetzt. Findet sich einmal Gelegenheit, etwa in einer Vertretungsstunde, und weiſs der Lehrer nichts Besseres anzufangen, so wird es ihm unbenommen bleiben, falls die nötigen Vorkenntnisse bei seinen Schülern vorhanden sind, die Kubikwurzelausziehung vorzunehmen.

These 14. 15. Auf das auffallendste sondern sich die Gutachten hinsichtlich der gegenseitigen Stellung, welche der Unterricht in den gemeinen und in den Dezimalbrüchen einnimmt. Zwar darin sind wohl alle einig, daſs die Erweiterung der Dezimalbruchlehre, wie besonders die periodischen Dezimalbrüche für die Quarta verbleiben; auch dürfte die an der Posener Realschule einstimmig angenommene These: „die abgekürzte Dezimalbruchrechnung ist fortzulassen" sich vielseitiger Zustimmung erfreuen. Aber in hohem Grade ist es befremdlich, wenn sämtliche von Gymnasien ausgehenden Gutachten (mit alleiniger Ausnahme von Gnesen und des zweiten Referenten von Nakel) die vier Spezies mit Dezimalbrüchen — mit der Einschränkung auf ganzzahligen Multiplikator und Divisor — der Sexta, die gemeinen Brüche der Quinta zuweisen, während gegenteils von allen Realschulkollegien ausnahmslos die gemeinen Brüche vor den Dezimalbrüchen angesetzt werden. Diese

Frage läſst sich um so weniger durch Majorität (fünfzehn gegen fünf) erledigen, als die Verfasser sämtlicher Gutachten Mathematiker sind: an allen Anstalten, wenn ich mich nicht täusche, ist der Gang der Verhandlungen der gewesen, daſs ein oder zwei Referate von Fachlehrern ausgearbeitet und diese in der Konferenz der Beratung und Beschluſsfassung zu Grunde gelegt wurden; das Referat von Rawitsch allerdings ist das Resultat einer Konferenz der fünf Mathematiker der Anstalt. Gemeinsam ist in fast allen zwanzig Gutachten die Unterweisung in gemeinen Brüchen nach Quinta gelegt, eine achtenswerte und willkommene Übereinstimmung; auch darin kommen alle überein, daſs, wie Gnesen es ausdrückt, „das Allgemeine und Mechanische der Dezimalbrüche schon in der Sexta, zum Teil in der Vorklasse, bei Gelegenheit des Rechnens mit den dezimalen Maſsen und Gewichten zur Anschauung und Übung gebracht werden soll," oder, wie Posen (Realschule) es faſst: „Für Sexta: Hinführung auf den Dezimalbruch aus dem Numerieren, soweit es die Anwendung desselben bei den Münz-, Maſs- und Gewichtsangaben wünschenswert macht, auch Addition und Subtraktion derselben so weit zu üben." Ähnlich Bromberg, Lissa, Schrimm u. a. Ebensowenig ist es zu verwerfen, wenn Gnesen fordert: „Gegen Ende des Jahres ist es anzustreben, daſs die Lehre von den gebrochenen Zahlen ihren Anfang nimmt." Aber das ist sicherlich zu viel, wenn Fraustadt als Pensum der Sexta, „im zweiten Semester die vier Species mit gebrochenen Zahlen, Anfangsgründe der Dezimalbruchrechnung" ansetzt. — Die Diskrepanz zwischen den Stimmen von Gymnasium und Realschule ist sicher nur daraus zu erklären, daſs am Gymnasium der Rechenunterricht mit Quarta, oder wie Rogasen will „im Wesentlichen mit Quinta abschlieſst", während die Realschule frühestens in Untertertia den eigentlichen Rechenunterricht beendigt.

These 16. Wie schwer es auch erscheinen möge, zu einem abschlieſsenden Votum in dieser Frage muſs die Direktorenkonferenz doch zu kommen trachten. Es ist dies umsomehr notwendig, als wohl jeder es für erstrebenswert erachten wird, daſs an beiden Arten von Schulen, an gymnasialen und realen, der Unterricht, zumal der im Rechnen, einen gemeinsamen Unterbau habe, und daſs dieser die unterste Stufe, wenigstens Sexta und Quinta, umfasse; gewiſs wird sich dafür noch ein höherer Gesichtspunkt als die Erleichterung des Ueberganges der Schüler von einem Gymnasium auf eine Realschule oder umgekehrt (Fraustadt) auffinden lassen; ich meine, die Natur des Geistes der Kinder ist, ob sie auf Gymnasium oder Realschule unterrichtet werden, so verschieden doch nicht, daſs zwei so groſse Gebiete, wie gemeine und Dezimalbrüche

ihren Platz ohne weiteres tauschen könnten. Jeder, der den Unterricht selber erteilt hat, wird zugeben, dafs zwar das System den Dezimalbrüchen den Platz unmittelbar hinter den ganzen Zahlen zuweist, aber doch nur darum, weil wir einmal bei allen gebildeten Nationen das dekadische Zahlensystem haben; gegenteils aber ist für das Rechnen lernende Kind das Verständnis der gemeinen Brüche (falls man nur ungefüge und übergrofse Nenner zuerst vermeidet) viel leichter zu erringen als das der Dezimalbrüche. Auch die geschichtliche Entwickelung des Bruchrechnens giebt einen immerhin beachtenswerten Fingerzeig. Dazu kommt, dafs das den schriftlichen Rechenunterricht stets begleitende Kopfrechnen im Gebiet des gemeinen Bruches überaus vielseitigen Stoff findet, in den Dezimalbrüchen so gut wie gar keinen. Also bequemen wir uns den neuen Mafsen, Münzen und Gewichten so weit an, in der Sexta, vielleicht schon in der Vorklasse, das Sprechen und Schreiben von Dezimalbrüchen, allenfalls Addieren und Subtrahieren im Anschlufs an das Rechnen mit ganzen Zahlen und zu erweiterter Uebung zu traktieren; der eigentliche Unterricht im Dezimalbruchrechnen gehört hinter die Rechnung mit gemeinen Brüchen, also, da Quinta neben letzteren noch die einfacheren bürgerlichen Rechnungen zu erledigen und damit ein hinreichend grofses Pensum hat, die Dezimalbrüche nach Quarta.

These 17. Was endlich, um mit dem Rechenunterricht abzuschliefsen, die sogenannten bürgerlichen Rechnungen anbetrifft, so verlangen mehrere Gutachten „leichte Beispiele der Regeldetri nach dem Schlufsverfahren" schon für Sexta. Die eigentliche Erledigung findet Regeldetri, einfache und zusammengesetzte, als ein willkommenes Mittel die Schüler vor mechanischem Rechnen zu hüten, in Quinta. Rogasen erwähnt als Pensum für das zweite Semester dieser Klasse: „Schlufsrechnung mit Bruchsatz: Prozent und Zins, Gesellschafts-, Mischungsrechnung als Material zur Einübung und allseitigen Anwendung des im ersten Halbjahre Gelernten", schon durch diesen Zusatz implicite die Aufgaben auf die einfacheren beschränkend. Mischungsrechnung allerdings dürfte, wenn überhaupt, erst auf einer späteren Stufe des Unterrichts zu üben sein. Für Quarta wird als Pensum aus den bürgerlichen Rechnungsarten „zusammengesetzte Regeldetri, Zinsrechnung mit einfachem Zinsfufs, Kettenregel, Gesellschaftsrechnung und die elementare Flächenberechnung" aufgeführt. Wenn die Realschule zu Posen als Pensum für (Ober-) Tertia u. a. auch „Kursrechnung, Kontokorrent" nennt, so scheint sie damit die nach der überwiegenden Mehrzahl der Gutachten dem Rechenunterricht auf wissenschaftlichen Anstalten gezogenen Grenzen

zu überschreiten. Sie verstöfst dadurch entschieden gegen das von ihr selbst aufgestellte Prinzip: „Zweck des Rechenunterrichts auf den höheren Schulen ist nicht nur, durch die ihm eigentümlichen formalen Bildungselemente zur Ausbildung des Geistes beizutragen und als Vorbereitung für den mathematischen Unterricht zu dienen, sondern er mufs auch den Anforderungen des bürgerlichen Lebens Rechnung tragen, soweit es die Aufgabe der Schule, als die allgemeine Bildung des ganzen Menschen erstrebend, gestattet. Der Rechenunterricht soll nicht gewissermafsen zur praktischen Vorbereitung für einen besonderen Beruf gemacht werden, sondern in wissenschaftlicher Behandlung zur Unterstützung des arithmetischen Unterrichts, und nur in solchem Umfange, als die bildenden Elemente jener Rechnungsarten und die Prinzipien des Geldverkehrs überhaupt es erheischen." Noch schärfer betont Schrimm die propädeutische Seite der Aufgabe: „Der Rechenunterricht hat Fertigkeit in den einfachen bürgerlichen Rechnungsarten zu erstreben, besonders aber eine zweckmäfsige Vorbereitung auf die folgende Arithmetik stets im Auge zu behalten." Es dürfte, wenn man dem Rechenunterricht die von Posen geforderte Ausdehnung giebt, mit einem Schein von Recht das absprechende Urteil des Korreferenten in Ostrowo ausgesprochen werden: „Die Realschule, man mag sagen was man will, berücksichtigt doch vorzugsweise das praktische Leben." Woher dieses Urteil geflossen ist, aus welcher Erfahrung, ist nicht ersichtlich; wenn es aber berechtigt wäre, würde der Vorschlag desselben Korreferenten. „in Realsekunda praktisches Feldmessen und Aufnahme von Plänen" zu betreiben, nicht ohne Aussicht auf Annahme sein. Nein, wenn man auch, wie ich, ein offenes Auge für die Mängel der Realschulen (andererseits nicht minder der Gymnasien) hat, solche Vorwürfe sind doch den heutigen Realschulen gegenüber ungerechtfertigt; und wo etwa einmal eine Neigung, auf die gekennzeichnete Bahn zu geraten, vorhanden wäre, würden die ernsten und ruhigen Worte Lissa's über die Gefahren des Utilitätsprinzips weit mehr geeignet sein auf den rechten Weg zurückzuführen, nämlich auf denjenigen, den die Unterrichts- und Prüfungsordnung vorschreibt.

These 18. Wenden wir uns nun zu dem eigentlich wissenschaftlichen Unterricht, so ist, um das hier kurz anzuführen, weil mehrere Gutachten es erwähnen, mit Recht verboten, eigene Hefte über das Pensum auszuarbeiten: die grofsen Übelstände der in früheren Zeiten weit verbreiteten Einrichtung, dafs jeder Schüler sozusagen ein Lehrbuch der Mathematik verfafste, werden in einigen Gutachten noch eingehend beleuchtet. Wir können darüber hinweggehen; auseinander aber

gehen noch die Ansichten über den Umfang des Lehrbuches, welches die Schüler zu ihren Repetitionen benutzen sollen. Meseritz trifft entschieden das Richtige, wenn es verlangt: „Das den Schülern in die Hände gegebene Lehrbuch mufs kurz gefafst sein und darf nur den von ihnen zu bewältigenden Lehrstoff enthalten." Wenn aber z. B. Lissa diese Kürze dahin definiert, dafs „das Kompendium nur die Hauptsätze enthalten" soll, und wenn der, wie eingangs erwähnt, festzustellende Kanon ohne Beweise nach der Ansicht einiger zugleich das den Schülern in die Hände zu gebende Lehrbuch sein soll, so scheint mir dies die verpönte Heftschreiberei durch eine Hinterthür wieder einzuführen; es müfste denn das Memorieren der Schüler sich einzig und allein auf die Erklärungen und den Wortlaut der Lehrsätze beschränken: damit wird doch wohl aber kein mathematischer Lehrer sich zufrieden geben. Wer denkt denn auch daran für den Geschichtsunterricht den Schülern nichts mehr in die Hand zu geben als Tabellen mit Jahreszahlen? Man darf mir auch nicht entgegnen, eine systematische Zusammenstellung müfste eigentlich für jeden Lehrsatz in allen voraufgehenden den Beweis (nicht blofs das Material dazu) enthalten: abgesehen davon, dafs damit ein Ideal postuliert würde, fiele die Forderung auch schon dadurch, dafs viele Lehrsätze, und gerade die wichtigsten, zahlreichen folgenden zur Stütze dienen, und namentlich dadurch, dafs der Anfänger in der Mathematik anders behandelt sein will, als der, welcher mathematisch geschult ist.

These 19. „Der eigentlich mathematische Unterricht beginnt erst in Untertertia", so äufsern sich im Einklang mit einem Votum der achten Direktorenkonferenz der Provinz Preufsen v. J. 1877 die Gutachten von Lissa, Wongrowitz, Kempen; und andere, wie Meseritz, Schrimm lassen gelegentlich durchblicken, dafs sie darüber ebenso denken. Für die Planimetrie wird die Frage später noch einmal zur Erwägung kommen; für die Arithmetik bin ich völlig damit einverstanden, indem Arithmetik in der Form der Buchstabenrechnung eben in Untertertia anfängt. Nur ein Gutachten, das eines Referenten der Realschule in Posen, verlangt: „der arithmetische Unterricht, soweit er die vier ersten Grundoperationen mit ganzen und gebrochenen Zahlen in ihrer wissenschaftlichen Begründung umfafst, ist bereits nach Quarta zu verlegen." Freilich lehnt, und mit Recht, die Konferenz einstimmig die These ab; sie hat eine Erwähnung hier aber finden müssen, um immer wieder aufs neue zu zeigen, zu wie verschiedenen, ja entgegengesetzten Ansichten mathematische Lehrer auf Grund ihrer Erfahrungen gelangen. — Es ist meine feste Ueberzeugung, dafs der arithmetische Unterricht in Untertertia (ebenso der geometrische in Quarta) nach wenigen Wochen zu

streng wissenschaftlichen Formen übergehen muſs. Der verständige Lehrer wird ja der Kindesnatur Rechnung zu tragen wissen; aber den Unterricht in der Buchstabenrechnung in keiner anderen Weise zu betreiben, als daſs man von vielen Beispielen in bestimmten Zahlen auf das Gesetz in Buchstaben im Wege der Induktion kommt und die ganze Stärke des Unterrichts im Durcharbeiten einer Aufgabensammlung sucht, ist doch nur ein trauriger Notbehelf und kann nur mit der zwingenden Macht ungünstiger äuſserer Umstände entschuldigt werden.

These 20. 20a. Für den arithmetischen Unterricht in Tertia ist die Frage nach der Stundenzahl, die schon oben ventiliert wurde, von der gröſsten Bedeutung; wir können nicht vorschreiten, nicht das Pensum verteilen, wenn wir uns nicht über die Verteilung der Stunden auf Arithmetik und Planimetrie einigen. Doch ist wenig Aussicht dazu vorhanden: haben doch auch vier Direktorenkonferenzen verschiedene Beschlüsse über diese Frage gefaſst. Für alternierenden Unterricht in Arithmetik und Geometrie entschied sich Pommern VII, für den Unterricht neben einander Preuſsen VIII und Schlesien III; geteilt sind die Ansichten bei Sachsen III (Schrimm). Was Wunder, wenn auch die vorliegenden Gutachten teils der einen, teils der andern Ansicht Ausdruck geben; auch äuſsern sich einige dahin, daſs bei vier Stunden es vorzuziehen sein würde, beide Disziplinen neben einander zu treiben; „solange aber die beiden Tertien nur mit drei Stunden wöchentlich bedacht sind“ schreibt Schrimm „halte ich das Nebeneinander für ungeeignet, da man nicht gut jede der drei Stunden halb der einen, halb der anderen Disziplin zuwenden kann, und die eine Stunde, die sonst im Sommer der Planimetrie, im Winter der Arithmetik zuzuwenden sein würde, einen recht fruchtbaren Unterrichtsbetrieb kaum ermöglichen dürfte.“ Schrimm, und ebenso Schneidemühl u. a. werden wohl, solange es bei der Dreizahl bleibt, gegen Bromberg, Nakel u. s. w. recht behalten; warum aber Fraustadt auch für die Realschule mit ihrer bedeutend gröſseren Stundenzahl vier Stunden in dem einen Semester der Arithmetik, in dem andern der Geometrie zuwenden und eine fünfte zur Repetition und Erweiterung je der anderen Disziplin ansetzen will, ist mir unerfindlich. Es ist nicht zu übersehen, daſs mit Aufhebung der halbjährlichen Versetzungen die eine Stunde nicht mehr eine Repetitionsstunde für die älteren Schüler, sondern eine wirkliche Lehrstunde (wenigstens im ersten Semester) sein würde. Sollte unsere Beratung über diesen Gegenstand wirklich zu dem Resultat wie Lissa gelangen: „Ob der Lehrer erst das arithmetische und dann das geometrische Pensum oder beide nebeneinander durchnehmen soll, muſs dem Ermessen des Lehrers anheim gestellt werden“?

Für die folgenden Klassen, um dies hier gleich anzuschliefsen, stellt Posen die These auf: „Der Unterricht in der Untersekunda in der Mathematik (und ebenso in Physik, Chemie und den beschreibenden Naturwissenschaften) ist, sofern getrennte Sekunden existieren, zu einem gewissen Abschlufs zu bringen" und begründet diesen bedenklichen Antrag, dem dort noch die Folge gegeben wird: „daher sollen nach Untersekunda noch ein Teil der Stereometrie und die Berechnung des Inhalts der für die Praxis notwendigen Körper", in folgender Weise: „Erfahrungsmäfsig gehen mehr als vier Fünftel sämtlicher Schüler der höheren Lehranstalten nach Absolvierung der Untersekunda, nachdem sie das Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Militärdienst erhalten haben, ab, um in einen praktischen Lebensberuf einzutreten. Deshalb ist es zweckmäfsig, dafs die Schule diese grofse Zahl von Schülern besonders berücksichtige und dahin wirke, dafs sie einen Abschlufs in ihrer Bildung erhalten, der sie zum Eintritt in einen praktischen Beruf befähigt." Wenn das Gutachten allein die Realschüler erwähnte, könnte ja Ostrowo (s. o.) recht haben; es spricht aber ausdrücklich von den „Schülern der höheren Lehranstalten." Ich zweifle zunächst, ob in den „vier Fünfteln" nicht auch alle diejenigen Schüler enthalten sind, ja ob davon nicht einen ganz erheblichen Teil diejenigen Schüler bilden, welche vor erlangter Reife für Obersekunda abgehen: mit gleichem Rechte also müfste die Schule bei Anlegung ihrer Pläne auch auf diese Rücksicht nehmen, wie es die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung mit ihrem „Abschlufs hinter Tertia" auch thatsächlich fordert: wo aber kämen wir da hin? Ob wohl ein einziges Gymnasium zu solcher Konnivenz bereit sich finden lassen dürfte? Man kann über das Institut der Einjährigfreiwilligen seine eigene Ansicht haben, das thut hier nichts zur Sache: aber darin sollten doch alle Direktoren, ja alle Lehrer an Gymnasien und Realschulen einig sein, dafs die Einrichtung, wonach „die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst auch durch Beibringung von Schulzeugnissen nachgewiesen" werden kann, unsere höheren Schulen im innersten Kern schädigt. So sehr es lockt, versage ich mir's doch, hier weiter auf diese Frage einzugehen: aber ich mufs es selbst der Autorität eines zahlreichen Kollegiums gegenüber für total falsch erklären, denen, die die Schule nur besuchen, um das qu. Zeugnis zu erringen, wenn nicht zu ersitzen, auch noch dadurch entgegenzukommen, dafs man um ihretwillen den Lehrplan unorganisch einrichtet, und damit diejenigen, zwar weniger zahlreichen aber mir viel höher stehenden Schüler schädigt, welche der Schule weiter angehören wollen.

These 21. Eine eigentümliche Schwierigkeit für eine allen gleichartigen Schulen gemeinsame Gliederung des Unterrichts bildet auch der von mehreren Gutachten hervorgehobene, von Rawitsch „Mifsbrauch" genannte Usus, „dafs der Primaner im vierten Semester zum Examen zugelassen wird.“ Will man nicht den Abiturienten nötigen, das ihm Fehlende sich privatim anzueignen, — und das wäre doch in der That als ungerechtfertigtes Ansinnen zu bezeichnen, würde auch der ohnedies so verbreiteten fieberhaften Vorbereitung auf die Prüfung, anstatt ihr entgegen zu wirken, nur eine gröfsere Ausdehnung, ja eine gewisse Berechtigung verleihen — so scheint sich von selbst die Nötigung zu ergeben, wie dies auch die Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen im vorigen Jahre zum Beschlufs erhoben hat, „den neuen Lehrstoff der Prima möglichst auf drei Semester zu verteilen", so dafs im vierten wieder das Pensum des ersten, im fünften das des zweiten u. s. f. an die Reihe kommt. Jeder Primaner macht dann sein Anfangspensum zum Schlufs noch einmal durch, dasselbe also einmal als Sommer-, einmal als Winterpensum; es müssen daher die drei Abteilungen des Pensums möglichst so abgegrenzt werden, dafs sie annähernd gleichwertig sind, dafs man also ebenso gut mit dem Pensum des ersten als auch des zweiten, ja bei halbjährlicher Versetzung auch des dritten Semesters den Unterricht in Prima beginnen kann. Bei dieser Einrichtung ist allerdings, wie Schneidemühl hervorhebt, „zwischen den Anstalten mit kombinierter und denjenigen mit geteilter Prima ein Einklang kaum herzustellen.“ Es darf nicht unerwähnt bleiben, dafs davon, wie Schrimm anführt, auch „der gleichzeitige Unterricht in Physik“ beeinflufst wird. Wie künstlich, ja wie gekünstelt ist doch dieser Ausweg! Wie so ganz abweichend von dem, was auf der ganzen übrigen Schule Prinzip ist! Ich schwanke keinen Augenblick, dieser Entscheidung die vorzuziehen, welche schon in dem „Normalplan" mit den Worten auseinandergesetzt ist: „Wo in den drei oberen Klassen deren beide Abteilungen kombiniert sind, wird das Unterrichtsmaterial am zweckmäfsigsten auf ein Jahrespensum zusammengedrängt, und dies unter zweckmäfsigem Wechsel in der Behandlungsweise durch die wiederholte Durchnahme den Schülern zu einem desto sichreren Eigentum gemacht.“ Dieses Verfahren empfehlen der Referent für Ostrowo und die Realschule zu Rawitsch. Warum aber entschliefst sich die Unterrichtsverwaltung nicht, wozu sie doch gewifs berechtigt ist, die Zulassung zum Abiturientenexamen von der Absolvierung von vier vollen Semestern abhängig zu machen? Es würde das für die ganze Schulwelt den grofsen Vorteil haben, dafs diese Prüfungen in den Anfang des Semesters resp. Schuljahres fielen;

Rawitsch meint voraussehen zu können, „dafs viel Übelstände, welche sowohl an der Vorbereitung für die Abiturientenprüfung als auch an den jungen Studenten beklagt werden, bei dieser Einrichtung in Wegfall kommen würden."

Nun komme ich zu den einzelnen Partien des eigentlichen arithmetischen Unterrichts, welche in den Gutachten eine Besprechung erfahren haben. Nur kurz will ich erwähnen, daſs an einigen Anstalten noch siebenstellige Logarithmentafeln in Gebrauch sind, wie z. B. in Meseritz, welches allerdings „die Anwendung der p. p. bei Lösung von Aufgaben, selbst von Abiturientenaufgaben nicht verlangt." Seltsam! Sonst findet es sich von drei Anstalten ausgesprochen, dafs für die Schule fünfstellige den siebenstelligen vorzuziehen seien, wie ja auch eine Ministerialverordnung diese vorschreibt: allerdings giebt es manchen mathematischen Lehrer, der dies beklagt.

These 22. Die einfachen arithmetischen und die geometrischen Reihen gehören dem Gymnasial- wie dem Realschulunterrichte zweifellos an; wenn auch einige Gutachten dieselben dem Sekundanerpensum zuweisen, und davon allerdings die an die geometrischen Reihen usancemäfsig angeschlossene Zinsaufzinsrechnung, (wo möglich noch Renten- und Versicherungsrechnung!) der Prima vorbehalten, so läfst sich ja nicht bezweifeln, dafs der Sekundaner dies Pensum bewältigen kann und die nötigen Vorkenntnisse dazu besitzt: da aber ungeteilte Sekunda der gleichmäfsigen Verteilung zu Grunde gelegt wird, müssen, eben um der Gleichmäfsigkeit willen, Progressionen der Prima zugewiesen werden. In Betreff der arithmetischen Reihen höherer Ordnung und der figurierten Zahlen äufsern sich nur zwei Gutachten, das Korreferat von Ostrowo und das Referat von Rogasen, dafs dieselben „in den Gymnasialunterricht einzuschliefsen" seien; alle übrigen schliefsen dieselben entweder ausdrücklich, zum Teil unter Grundangabe, oder stillschweigend aus.

These 23. Um zu den Gleichungen überzugehen, die Determinanten werden allein von dem Korreferenten für Ostrowo zugelassen: „In der Gymnasialobertertia sind bei den Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten die Determinanten kurz zu erkl ren, ohne jedoch auf dieselben näher einzugehen, und mit denselben zu rechnen." Dies scheint in der That keinen Zweck zu haben; auch will derselbe, dafs „die Determinanten auf der Realschule nicht zu lehren seien" — seltsamer Widerspruch! Alle übrigen Gutachten, die sie überhaupt erwähnen, schliefsen sie vom Unterrichte der Gymnasien und Realschulen aus; nachdem Professor Erler in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion

der Philologen-Versammlung zu Stettin 1880 unter allgemeiner Zustimmung die Gründe für solche Ausschliefsung vorgetragen, können wir diese Angelegenheit als erledigt erachten. Reziproke Gleichungen werden von drei Gutachten als wertvolle Bereicherung des Gymnasialunterrichts erwähnt, ohne Zweifel mit Recht; die Sache ist aber zu untergeordnet, um sie zum Gegenstande einer These zu machen.

These 24. 25. Die Gleichungen dritten Grades wünscht nur Rogasen und der Korreferent für Ostrowo in den Gymnasialunterricht aufzunehmen, letzterer als Grund dafür angebend, dafs „ohne dieselben stereometrische Aufgaben, wenigstens schwierigere, nicht gelöst werden können." Zehn andere Gutachten schliefsen sie entschieden vom Gymnasialunterrichte aus, wie Bromberg schreibt, „da für das Wesen einer Gleichung, für die Bedeutung und die Lage ihrer Wurzeln volles Verständnis erst zu gewinnen ist, wenn der Schüler die Unbekannte als eine veränderliche Gröfse aufzufassen lernt. Aber statt ihn in diese Auffassung einzuführen, sollte man ihn zweckmäfsiger an quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten und besonders an solchen von höherem Grade, welche durch geschickte Behandlung zu quadratischen werden, sich versuchen lassen." Und Inowrazlaw: „Die kubischen Gleichungen sind unbedingt zu verwerfen, da einmal die nötigen Formeln sich wohl schwerlich in ungezwungener Weise aus dem Schüler heraus entwickeln lassen, sondern als etwas ganz Fremdartiges vom Lehrer in ihn hineingetragen werden müssen, und da andererseits die Einübung nur in zeitraubendem mechanischem Rechnen besteht." Ganz so schlimm ist es freilich nicht, sonst wären die kubischen Gleichungen auch von der Realschule fern zu halten, und doch werden sie in allen diesbezüglichen Gutachten der Realschule zugewiesen. Die Gleichungen vierten Grades will Posen auch von der Realschule ausschliefsen, „da sie neben denen dritten Grades wenig Neues bieten." Rawitsch bemerkt über die höheren Gleichungen: „Es empfiehlt sich für Realschulen, einige nahe liegende, elementare Sätze über die Gleichungen im allgemeinen hinzuzufügen. Numerische Gleichungen (nicht blofs höheren, sondern auch schon dritten Grades, falls die Koefficienten nicht ganzzahlig, sondern abgekürzte Dezimalbrüche sind) durch Näherung lösen zu lehren, nimmt wenig Zeit in Anspruch und scheint ein wertvoller Abschlufs der schulmäfsigen Lehre von den Gleichungen zu sein."

Die Lehre von den Maxima und Minima wird von zwei Gutachten erwähnt; Inowrazlaw will sie für das Gymnasium gestatten, wenn sich Zeit dafür gewinnen läfst, Rawitsch ebenso für die Realschule. Beide Gutachten sprechen sich sehr günstig über den Wert dieser Lehre aus

als einer in hohem Grade anregenden und zu den mannigfaltigsten Aufgaben reichlich Stoff bietenden.

These 26. Kettenbrüche, zwar nicht durch die Abiturientenreglements vorgeschrieben, wohl aber in dem „Normalplan" für beide Arten von Anstalten aufgeführt, werden von sämtlichen Gutachten bis auf eins fürs Gymnasium teils abgelehnt, teils als entbehrlich bezeichnet; auch für Realschulen, sagt Posen, können sie wegfallen. Dagegen plaidiert Rawitsch in längerer Auseinandersetzung für deren Beibehaltung, wenigstens in der Realprima und weist deren Bedeutung in theoretischer wie praktischer Hinsicht eingehend nach. Auch der Korreferent für Ostrowo will dieselben in die Prima, selbst des Gymnasiums, aufgenommen wissen, „da dieselben auch auf quadratische Gleichungen, Näherungswerte u. s. w. führen, auch das einzige, auf dem Gymnasium vorkommende Kapitel aus dem Gebiete der so lehrreichen Zahlentheorie sind."

Diophantische Gleichungen ersten Grades finden geteilte Beurteilung. Einige Gutachten, wie die des Mariengymnasiums und der Realschule zu Posen, die von Inowrazlaw, Schrimm, Schneidemühl, Wongrowitz bezeichnen sie als entbehrlich oder auszuschliefsen, da „sie nur das Rechnen nach der Schablone begünstigen." Andere, die sie aufgenommen oder zugelassen wissen wollen, sind doch darüber uneinig, ob sie nach der Eulerschen Methode der Ganzen oder nach der „einzig wissenschaftlichen" Kettenbruchmethode behandelt werden sollen. Mag die erstere auch von Professor Kummer „Schlendrianmethode" genannt worden sein (Ostrowo, Korreferent), ich entscheide mich doch für dieselbe; und wenn ich dabei einen Erler auf meiner Seite habe, so gestehe ich ganz unumwunden, dafs mir in dieser Frage das Wort eines so gewiegten Pädagogen und Mathematikers, der noch dazu mitten in frischer Lehrthätigkeit am Gymnasium steht, mehr bedeutet als das geistreiche Bonmot einer noch so hell strahlenden Leuchte der Wissenschaft, die ja von ganz anderem Gesichtspunkt aus urteilt, als der ist, welcher uns hier beschäftigt. Sehr bestimmt tritt Rawitsch für Aufnahme der diophantischen Gleichungen in die Realprima ein und will auch die einfacheren zweiten Grades nicht ausgeschlossen sehen; es beleuchtet zur Begründung ihre Bedeutung für Praxis und Wissenschaft eingehend. Da der Gegenstand nicht von sehr grofser Wichtigkeit ist, gehe ich darüber, wie vorher über die Kettenbrüche, mit diesen kurzen Andeutungen hinweg.

These 27. Wichtiger ist die Kombinationslehre, umsomehr als sie durch die Reglements vorgeschrieben ist. Beide Gymnasien in Posen, sowie die zu Schrimm, Schneidemühl, Wongrowitz, das Progymnasium

in Tremessen und die Realschule zu Rawitsch bezeichnen sie als entbehrlich für den Gymnasialunterricht, wohl mit Recht in Rücksicht auf die beschränktere Zeit. Für Beibehaltung derselben bringen Inowrazlaw, Bromberg, Ostrowo gewichtige Gründe vor; auch Gnesen scheint sich dem anzuschliefsen. „Es wird der Kombinationslehre" (sagt Inowrazlaw) „vorgeworfen, sie sei zu schwierig und enthalte zu wenig bildende Elemente. Beides kann Referent nicht anerkennen. Die Entwickelung der sechs Hauptformeln hat seinen Schülern nie die geringste Schwierigkeit bereitet. Das Verfahren hierbei ist allerdings von den früheren Methoden abweichend und eigenartig, dabei aber in hohem Grade einfach und natürlich, wie kaum bei einem andern Zweige der Arithmetik. Schon in dieser Eigenartigkeit finde ich ein bildendes Element. Reichlich sind solche aber vorhanden in dem Übungsmaterial dazu. So enthalten mehrere Sammlungen Aufgaben, deren jede ein anderes Verfahren verlangt und daher die Urteilskraft des Schülers in Anspruch nimmt." Eine andere Seite beleuchtet Bromberg: „Man hält die Kombinationslehre nicht für würdig der Prima und meint, die Aufstellung der gesamten kombinatorischen Formen liefse sich von einem Tertianer in wenigen Stunden erlernen. Das Letztere auch zugegeben, so bleibt doch die Frage, ob nicht dem Tertianer die ganze Sache als eine Spielerei erscheinen wird, während erst der gereifte Verstand den Ernst des Verfahrens und seine Berechtigung in den verschiedenen Formen unseres vielgestaltigen Lebens zu erkennen vermag. Es handelt sich auch nicht allein darum, etwa sämtliche Komplexionen irgend welcher Art ohne Lücke hinzuschreiben; es kommt vielmehr darauf an, die allgemeine Formel für die mögliche Anzahl unter allen Bedingungen zu entwickeln, und dazu gehört eine Abstraktion, wie sie erst dem in arithmetischen Operationen geübten Geiste zugemutet werden kann." Indem Rawitsch sich diesen Erörterungen anschliefst, hebt es noch besonders ein sittliches Moment hervor: „Es läfst sich nicht leugnen, dafs es den Schülern auf der obersten Stufe des Unterrichts recht heilsam für ihre allgemeine Ausbildung ist, die Fehler und Irrtümer, die man in der Induktion begehen kann, und, nur zu häufig!, begeht, erkennen und vermeiden zu lernen; und da unser Erkennen und Schliefsen zum bei weitem gröfsten Teile induktiver Natur und die mathematische Induktion als die vollkommenste anzusehen ist, so erscheint es, aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, recht wertvoll, Primanern die Kombinationslehre zu docieren. Die eigentümliche Schulung, welche dieses Kapitel dem Geiste bietet, ist wichtig genug, um es dem Unterrichte der Realschule einzu-

verleiben,“ eben allein der Realschule, weil das Gymnasium nur unter besonders günstigen Verhältnissen die Zeit dafür gewinnen wird.

Ich glaubte über dieses Gebiet etwas ausführlicher referieren zu sollen, um die Nichtmathematiker unter den Mitgliedern der Konferenz in den Stand zu setzen, sich darüber ein Urteil zu bilden.

These 28. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung dürfte wohl besser ausgeschlossen werden, wenn auch drei Stimmen für die Aufnahme derselben sich erklären, „als Anwendung zur Kombinationslehre, und damit dieselbe nicht zu trocken ausfalle”. Zu weit geht entschieden Meseritz, wenn dasselbe „die Aufgaben über Lebensversicherungen, Kapital- und Rentenversicherungen etc.“ noch mit ins Pensum hineinzieht, mögen dieselben auch „die beste Gelegenheit darbieten, die Schüler mit dem Begriff der mathematischen Wahrscheinlichkeit und mit den Elementen der Wahrscheinlichkeitsrechnung bekannt zu machen.”

These 27. Mit der Kombinationslehre steht und fällt der binomische Lehrsatz; daher hier nur die Notiz, dafs die Schule sich auf natürliche Exponenten zu beschränken hat; „die Ausdehnung auf analytische (negative, gebrochene) Exponenten bleibt besser späterem Unterrichte vorbehalten.“ (Rawitsch).

Wenn endlich noch kurz angeführt wird, dafs nur äufserst wenige Gutachten sich zu Gunsten der Behandlung der höheren konvergenten Reihen (für e, lg, sin, u. s. w.) erklären, die meisten aber dieselben als „aus der höheren Analysis herausgerissene Bruchstücke“ vom Schulunterrichte ausgeschlossen, ja geradezu verboten wissen wollen (Inowrazlaw), so ist damit das, was über Arithmetik und Algebra zu referieren war, erschöpft, und ich wende mich nunmehr zur Geometrie.

Um die Stereometrie vorweg zu nehmen, so sind alle Gutachten darüber einig, dafs sie einen integrierenden Bestandteil des Unterrichts auf Gymnasium und Realschule bildet; über das Wieviel und Wo scheinen die Ansichten nicht völlig übereinzustimmen; doch sind die betreffenden Auslassungen zu unbestimmt. Zu erwähnen ist, dafs der Referent für Ostrowo, wohl mit Recht, behauptet, „die meisten Lehrbücher geben viel zu viel; der Lehrer hat sich nur auf das Allernotwendigste zu beschränken.“ Die Stereometrie gehört nach den Angaben mehrerer Gutachten zu denjenigen Teilen des mathematischen Unterrichts, für welche es, wie Rawitsch ausführt, „geraten sein dürfte, die Grundzüge und Hauptsachen in einfacher Form auf der einen Stufe zu behandeln, die volle Ausführung aber der nächstfolgenden zu überlassen, wie z. B. die Lehre von der Inkommensurabilität kaum bei der erstmaligen Durchnahme der Lehre von der Proportionalität und Ähnlichkeit mit erledigt werden

kann, wie ferner der Erweis der Giltigkeit der goniometrischen Formeln für den zweiten und die folgenden Quadranten, ebenso wie die schwierigeren Sätze und Beweise aus der Stereometrie, besser erst bei der Wiederholung in Prima seine Stelle findet." Dies war nötig anzuführen zur Begründung der Gliederung des Unterrichts.

Zweifelhaft sind die Grenzen, in welchen der Ausdruck „Elemente" der Planimetrie aufzufassen ist. Die Zweifel beziehen sich auf die Gebiete, welche synthetische und analytische Geometrie genannt werden.

These 29. 30. Weniger streitig ist die untere Grenze, welche geometrischer Vorbereitungsunterricht genannt wird. Nur zwei Gutachten erklären sich nicht ohne weiteres dafür; Schrimm hält „eine gesonderte geometrische Formenlehre zur Vorbereitung des systematischen Unterrichts, etwa gar in der Weise, dafs der Anschauungsunterricht dem Zeichenlehrer zugewiesen wird, nicht für zweckmäfsig; dagegen ist die Behandlung der Anfangsgründe durch vielfache Anschauung dauernd zu unterstützen." Rawitsch äufsert „schwere Bedenken, namentlich wenn der Unterricht nicht von einem mathematisch durchgebildeten Lehrer erteilt wird. Beschränkt er sich darauf, die Arten der Raumgröfsen, Körper, Flächen, Winkel, Linien an Beispielen kennen zu lehren, die wesentlichen Merkmale derselben durch Anschauung gewinnen und in klarer Sprache beschreiben zu lassen, wobei stets der Unterschied zwischen einem Gegenstande und dem denselben reproduzierenden Bilde zum Bewufstsein gebracht wird, so wird dagegen nichts einzuwenden sein. Wenn aber die einfachsten Lehrsätze (ohne Beweis) angeeignet, und, wie es oft geschieht, geometrische Konstruktionen von Figuren und die einfachsten Konstruktionen an Strecken und Winkeln (ebenfalls ohne Beweis) in jenem Vorbereitungsunterricht vorweggenommen werden, so verkennt derselbe vollständig seine Stellung." In derselben Beschränkung wollen auch andere Gutachten diesen Unterricht betrieben wissen; so Rogasen „der Schüler soll blofs das reine Anschauungsvermögen üben, die wissenschaftlichen Bezeichnungen kennen lernen und an die Notwendigkeit eines genauen geometrischen Zeichnens gewöhnt werden." Ähnlich äufsern sich Gnesen und Ostrowo; auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion der 33. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Gera 1878 stellte die These auf: „In der Geometrie ist ein besonderer propädeutischer Unterricht nötig, welcher jedoch dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen darf." Die Uebernahme des Unterrichts durch den Mathematiker betonen aufserdem Lissa und Posen (Realschule). Ueber die Zeit, welche demselben zu widmen, und die Klassenstufe, wohin er zu setzen ist, gehen

die Meinungen auseinander. Auf der Realschule wird er mit einer Stunde, die dem Rechenunterricht abgezogen wird, nach Quinta gesetzt. Auf dem Gymnasium ist schwerer dafür Raum zu finden; einstimmig wird er der Quarta zugewiesen, aber hier sehr verschieden placiert. Da in dieser Gymnasialklasse „der Rechenunterricht zu einem befriedigenden festen Abschlufs gebracht werden mufs," wollen einige Gutachten, auch „mit Rücksicht auf die in der Quarta neu hinzutretenden Unterrichtsgegenstände die Planimetrie in dieser Klasse, wenn nicht ganz unberücksichtigt lassen, so doch auf die elementarsten Vorbegriffe geometrischer Anschauung beschränken" (Gnesen). Es wird dafür (von Seiten der dortigen Konferenz) noch geltend gemacht: „für Quarta ist das geometrische Pensum teilweise zu abstrakt, zu schwer zum Verständnis zu bringen." Aehnlich die Gymnasien in Posen und Lissa. Damit wird der Beginn auch des planimetrischen Unterrichts für das Gymnasium der Untertertia zugewiesen. Andere gehen aber weiter; Bromberg, Krotoschin, Wongrowitz verlangen aufser den geometrischen Grundbegriffen die Lehre von den Winkeln und Parallelen, und weisen die Kongruenzsätze der folgenden Klasse zu. Krotoschin bemerkt dazu: „Wird in den Anstalten die Kongruenzlehre vor der Lehre der Parallelen abgehandelt, so würde gegen diese Einteilung nichts zu erinnern sein; denn Referent erkennt vollständig an, dafs einem Quartaner die Kongruenzsätze im allgemeinen viel leichter verständlich zu machen sind, als die Sätze über Parallelismus der Linien; sollen aber die Quartaner beides lernen, so erscheint ihm das fast zu viel verlangt." Andere wie Nakel führen für Quarta noch „die Hauptlehrsätze vom Dreieck, einschliesslich der Kongruenzsätze auf." Welcher von diesen Ansichten soll nun die Konferenz beipflichten?

These 31. 32. Auch die Zeit, welche dem Unterricht zu widmen ist, wird sehr verschieden angegeben. Die Gymnasien in Posen und Bromberg wollen eine Stunde wöchentlich der Geometrie, die beiden andern dem Rechnen widmen; Meseritz nur im zweiten Semester nach Bedürfnis ebenso, sonst und im ersten Semester umgekehrt; Inowrazlaw und Schneidemühl erklären es „für besser, im Sommer das Rechnen abzuschliefsen und im Winter alle drei Stunden der Planimetrie zu widmen, weil dann diesem neuen Gegenstande die Kraft des Schülers weit konzentrierter gegenübersteht." Dieser letzteren Teilung würde auch ich den Vorzug vor den übrigen zugestehen. Der Vorbereitungsunterricht fiele damit auch für das Gymnasium nach Quinta. In der Realschule sind (bei ganzjährigen Pensen) die sechs mathematischen Lehrstunden zur Hälfte dem geometrischen Unterrichte zuzuweisen. Hier ist das Pensum auf das Dreieck bis zur Kongruenz und Nichtkongruenz einschliefslich auszu-

dehnen; die Vierecke, namentlich das Parallelogramm, mit einzuschliefsen, ist sicher zu empfehlen. Fraustadt steht mit seiner Forderung: „Geometrie bis zum Pythagoras incl." ganz allein. Ich wiederhole, dafs der Unterricht nach den ersten Wochen allmählich zu der strengen mathematischen Beweisform übergehen mufs.

These 33. Von der sogenannten absoluten Geometrie sprechen zwei Gutachten, die der Realschulen zu Bromberg und Rawitsch, beide sie von der Schule ausschliefsend: „Es wäre keine Veranlassung, diesen Gegenstand zu erwähnen, lägen nicht in einigen Lehrbüchern derElemente der Geometrie, von denen eins wenigstens einen tüchtigen Verfasser hat, Versuche vor, jenes bedenkliche Gebiet in den Quartaunterricht (!) mit aufzunehmen."

Alle Gutachten setzen hergebrachter Weise die Lehre von der Ähnlichkeit nach der von der Gleichheit; nur Rawitsch begründet aus pädagogischen wie wissenschaftlichen Rücksichten die entgegengesetzte Anordnung. Auch das dort eingeführte vortreffliche Lehrbuch von Reidt erklärt sich für letztere und führt (in dem Vorwort zur vierten Auflage) die Gründe dafür an. Es ist nicht zu bezweifeln, dafs das Ansehen, welches der pythagoräische Lehrsatz früher allgemein genofs (Magister matheseos) und in nichtmathematischen Kreisen heut noch geniefst, der Hauptgrund dafür geworden ist, möglichst bald zu demselben zu gelangen — dafs er sich mit Hilfe der Ähnlichkeit viel leichter und eleganter beweisen läfst, als mit Hilfe der Gleichheit, übersieht man. Der „Normalplan" für Realschulen giebt übrigens auch als Pensum für Tertia „Ähnlichkeit der Dreiecke und Flächenberechnung." Man kommt am leichtesten über diese Verschiedenheit hinweg, indem man, wie oben bei der Stereometrie angeführt wurde, so auch hier, die einfachsten und wichtigsten Sätze aus beiden Gebieten in Untertertia, die Vervollständigung und den Abschlufs der Lehre von der Ähnlichkeit und Gleichheit in Obertertia ansetzt.

These 34. Somit bleibt aus dem Gebiete der eigentlichen Planimetrie noch die sogenannte neuere oder synthetische Geometrie zu besprechen.

Hierüber liegen soviel Äufserungen vor, dafs es mir nicht ganz leicht werden dürfte, in erwünschter Durchsichtigkeit zu referieren.

Während anerkannt wird, dafs die neuere Geometrie „in rein wissenschaftlicher Beziehung eine hohe Stelle einnimmt" (Mariengymnasium), wird von einigen Seiten ihre Aufnahme in das Unterrichtspensum der Gymnasien und Realschulen beanstandet, da es zur Zeit „noch an einer schulgerechten Behandlung des Gegenstandes mangelt" (Schrimm), ja

„die Prinzipien der neueren Geometrie auch noch nicht einmal feststehen“ (Ostrowo, Korreferent). Mehrere Gutachten schliefsen sie vom Gymnasium aus, „weil hierfür, namentlich bei ungetrennten Klassen, keine Zeit vorhanden ist“ (Inowrazlaw, Ostrowo Referent, Wongrowitz). Auch werden von dem Mariengymnasium aus andern Gründen Bedenken gegen ihre Aufnahme geäufsert: „Die neuere Geometrie belastet das Gedächtnis und daher die Arbeitskraft der Schüler in höherem Mafse als die übrigen mathematischen Unterrichtszweige, sie ist schwerer als ein Ganzes zu überschauen, weniger im Zusammenhang mit den übrigen Disciplinen, wird daher, wie der Referent aus seiner Erfahrung bezeugt, auch nur von einer unverhältnismäfsig geringen Anzahl Schüler in vollem Mafse erfafst, so dafs keine andere Disziplin in gleichem Mafse dem Vergessenwerden ausgesetzt ist.“ Eine gewisse Konzession machen Inowrazlaw und Kempen, indem sie „wenige Sätze zulassen, die sich bei genetischer Behandlung naturgemäfs in das Euklidische System der Planimetrie einfügen lassen; Harmonikalen, Polaren, Ähnlichkeitspunkte, nach der Methode der älteren Geometrie behandelt, erfüllen in hohem Grade die Ansprüche, die man an die Mathematik auf den höheren Lehranstalten macht.“ Das ist allerdings das nicht, was unter neuerer Geometrie verstanden wird; immerhin dürfte gerade diese Beschränkung und diese Behandlungsweise wenigstens für Gymnasien das Richtige treffen. Aber damit würde denen, die mit grofser Entschiedenheit für die Vorzüge der neueren Geometrie eintreten, bei weitem nicht Genüge geleistet. „Gerade sie ist,“ schreibt der Referent für Tremessen, „geeignet, das Auffassungsvermögen zu schärfen und zum Arbeiten in ganz vorzüglicher Weise anzuregen. Ihr verdanken wir eine ganze Reihe von Entdeckungen, auf welche man durch die eifrigsten Forschungen nach der alten Methode nicht gelangen konnte“, und der für die Realschule zu Posen: „Während die Euklidische Geometrie nur einem Baue gleicht, dessen gut behauene Bausteine nur lose zusammenhängen, zeigt die neuere Geometrie ein organisches, von bestimmten Grundgedanken beherrschtes Ganze, in welchem eine Wahrheit aus der andern sich naturgemäfs entwickelt. Sie ist im höchsten Mafse dazu geeignet, die Energie räumlicher Anschauung auszubilden. Ein Schüler, der die Prinzipien derselben erfafst hat, kann mit Leichtigkeit die gebotenen Lehrsätze mit ihren Beweisen verstehen, selbst neue bilden und Hunderte von interessanten Aufgaben mit Sicherheit lösen. Auch ist sie für die höhere Technik unentbehrlich geworden; denn auf ihr beruhen die für die Ingenieure so wichtigen Konstruktionsmethoden der graphischen Statik.“ Rogasen endlich rühmt, dafs „der Gesichtskreis der Schüler durch diese Theorie bedeutend

erweitert wird, sodafs die gewonnenen euklidischen Anschauungen nicht nur nicht zurücktreten, sondern im Gegenteil verallgemeinert werden. Ein weiterer Vorteil dieser Ergänzung des planimetrischen Unterrichts besteht darin, dafs der Schüler hierdurch einen Einblick in die elegantere und bedeutend fruchtbarere Beweismethode der neueren Geometrie gewinnt im Gegensatz zu der sich stets nur auf ein beschränktes Gebiet erstreckenden euklidischen.“ Ähnlich Schrimm. Auf Grund solch löblicher Eigenschaften, die allerdings wohl der Schulunterricht nicht im vollen Mafse den Schülern zum Bewufstsein zu bringen im stande sein dürfte, wird nun als Pensum aufgestellt: „Harmonische Teilung an geradlinigen Figuren und am Kreise, Hauptsätze über Transversalen, das Dreieck mit all seinen merkwürdigen Punkten, Geraden und Kreisen, die Theorie der Chordalen und Polaren und die auf dieselben gegründeten Eigenschaften wenigstens des vollständigen Vierecks und Vierseits, Potenzialität und Ähnlichkeit der Kreise, abschliefsend mit dem Apollonischen Taktionsproblem“ (die Gymnasien zu Posen, Gnesen, Inowrazlaw, Rogasen, Schrimm, Schneidemühl, Wongrowitz). „Aus der Fülle dieses Stoffes die geeignete Wahl zu treffen, da in diesem Umfange das Pensum schwerlich zu bewältigen ist“, mahnt das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium.

These 35. Wenn darüber hinaus Inowrazlaw, Schneidemühl, und die Realschulen zu Posen und Bromberg auch noch „die synthetische Behandlung der Kegelschnitte“ ansetzen, so gehen sie entschieden viel zu weit, und Ostrowo und Kempen, die sie (wie überhaupt die neuere Geometrie) ausschliessen wollen, thun sicher recht daran.

Über die ebene Trigonometrie können wir kurz hinweggehen. Wenn auch einmal der Vorschlag gemacht worden ist, dieselbe auf dem Gymnasium zu streichen, so dürfte dieser Vorschlag heutzutage keine Aussicht auf Zustimmung mehr haben. Das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium warnt vor „zu grofsem Apparat an goniometrischen Formeln, weil zu gedankenlosem Rechnen verleitend” und erklärt „die trigonometrische Auflösung quadratischer Gleichungen für unnötig, weil sie praktisch zu selten Anwendung findet.” Nur eine Stimme erhebt sich für dieselben. Ebenso sind auch „die goniometrischen Gleichungen auf geringes Mafs einzuschränken,” wogegen sich nichts einwenden läfst, da der Begriff „geringes Mafs” ein sehr relativer ist.

These 36. Die sphärische Trigonometrie, im Reglement für Gymnasien nicht mit aufgeführt, und durch Ministerialverfügung vom 13. Dezember 1834 vom Gymnasialunterricht ausgeschlossen, wird nach Angabe der Programme nur an einem Gymnasium unserer Provinz in den Bereich des Unterrichts gezogen; dagegen „konstatierten auf der 33. Phi-

lologen-Versammlung zu Gera die Schulräte Schrader und Kruse, dafs dieselben an vielen resp. den meisten Anstalten ihrer Provinz getrieben wurde; auch erkannten sie die „Notwendigkeit" dieses Unterrichtszweiges an." Auch die dritte Schlesische Direktorenkonferenz zu Schweidnitz 1873 nahm mit Majorität die These an: „Aufnahme der sphärischen Trigonometrie ist zu empfehlen, soweit sie zur Erklärung der mathematischen Geographie notwendig ist." Die mathematisch - naturwissenschaftliche Sektion der 32. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Wiesbaden fafste mit 76 gegen 3 Stimmen den Beschlufs: „Es ist wünschenswert, dafs die sphärische Trigonometrie als obligatorisches Fach in das Programm des Gymnasialunterrichts aufgenommen wird." Fünf Stimmen erheben sich für ihre Ausschliefsung vom Gymnasium: das Mariengymnasium, Bromberg, das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und Kempen mit Rücksicht auf die jetzige Stundenzahl, und Rogasen, „da die mathematische Geographie in denjenigen Grenzen, in welchen dieselbe auf dem Gymnasium in Betracht kommt, auch ohne Hilfe derselben gelehrt werden kann." Aufser ihrem Wert und ihrer Verwendbarkeit für die mathematische Geographie (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Inowrazlaw u. a.) heben aber mehrere Gutachten noch andere bemerkenswerte Seiten der sphärischen Trigonometrie hervor, so dafs dieselbe auch um ihrer selbst willen aufzunehmen zu sein scheint. So Schrimm: „Ohne sie bleibt die Lehre von der körperlichen Ecke ein Torso," Bromberg (Realschule): „Sie vermittelt den Zusammenhang zwischen Stereometrie und Arithmetik in gleicher Weise, wie die ebene Trigonometrie den zwischen Planimetrie und Arithmetik, bildet also den natürlichen Abschlufs der gesamten elementaren Raumlehre. Die Aufsuchung der zahlreichen Analogien zwischen der sphärischen und der ebenen Trigonometrie, die Herleitung der bereits von früher bekannten Lehrsätze der ebenen Dreieckslehre aus denen der sphärischen ist das Interesse der Schüler anregend und fesselnd." „Eine erschöpfende Behandlung," bemerken Tremessen, Ostrowo und Rawitsch, „wäre jedoch nicht durchzuführen; man müfste sich auf das Notwendigste beschränken: sechs Grundformelsysteme zur Auflösung rechtwinkliger Dreiecke, von den Formeln für das schiefwinklige Dreieck wenigstens der Sinussatz und die beiden Kosinussätze"; und Lissa fügt hinzu: „Wer das Gymnasialpensum inne hat, wird in einer kaum nennenswerten Zeit sich das zum Verständnis astronomischer Abhandlungen Nötige aneignen." So viel erscheint sicher, dafs die sphärische Trigonometrie, auch um ihrer Verwendbarkeit für Stereometrie (reguläre Polyeder) und Physik willen, die Aufnahme in den Gymnasialunterricht mehr verdient, als einige arithmetische Gebiete, für deren Wegfall im Obigen

plaidiert wurde. Rawitsch bemerkt: „Man sollte meinen, dafs es für die allgemeine Bildung, soweit sie durch das Gymnasium angestrebt wird, ein notwendiges Erfordernis ist, sich über die wissenschaftlichen Gründe für die Gestalt, die Rotation und Revolution der Erde und der übrigen Himmelskörper, sowie über das Allgemeinste aus der Astrognosie Rechenschaft geben zu können." In diesen Worten dürfte auch der Umfang skizziert sein, in welchem mathematische Geographie auf den Schulen zu treiben ist.

Für die Realschule wird übereinstimmend sphärische Trigonometrie gefordert.

These 37. Die analytische Geometrie, „diese Perle des elementaren mathematischen Unterrichts," wird leider vom Gymnasium wegen Mangels an Zeit ausgeschlossen bleiben müssen. In diesem Sinne äufsern sich das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Schrimm, Wongrowitz und die Realschulen zu Bromberg und Rawitsch. Absolut für Ausschliefsung derselben stimmen die Gymnasien zu Bromberg, Inowrazlaw, Lissa und die beiden Progymnasien der Provinz, obgleich anerkannt wird, dafs sie nicht blofs „für den Unterricht in der Physik und das Studium der Physiologie im hohen Grade wünschenswert ist, da das wirkliche Verständnis zahlreicher Erscheinungen erst durch Zuhilfenahme derjenigen Vorstellungen erreicht wird, deren sich die analytische Geometrie bedient," sondern auch, dafs sie „den mathematischen Gesichtskreis erweitert", indem namentlich „die Algebra, die Lehre von den Gleichungen, grofsen Nutzen aus ihr ziehen kann." Ein Gutachten, welches „den Beweis ihrer Notwendigkeit für das Gymnasium nicht erbracht" erachtet, weist auf die Inkonsequenz hin, die darin liegt, dafs sie trotzdem „für die Realschulen angeordnet" ist. Wenn ein anderes Gymnasium „die analytische Geometrie auf dem Gymnasium vorzutragen für verfrüht" erklärt und dies wie folgt begründet: „Man vergifst oft, dafs zu vielen, besonders mathematischen Disziplinen eine gewisse Altersreife gehört, wenn man sie in systematischem Zusammenhange erlernen soll": so ist, angesichts dessen, dafs die analytische Geometrie für Realprima obligatorisch und der Erfolg dieses Unterrichts daselbst ein befriedigender ist, in jenem Ausspruch eine zu feine Schmeichelei für die Realschule enthalten, als dafs gerade ich weiter darauf eingehen sollte. Mit vieler Wärme verwendet sich das Mariengymnasium für die analytische Geometrie. Das Referat hebt hervor, dafs sie „für den Unterricht besonders geeignet ist, weil sie eine fortlaufende Anwendung der Lehren der niederen Algebra und Geometrie bietet und eine Mannigfaltigkeit neuer, ebenso leicht zu erfassender als überraschender Anschauungen eröffnet;

kein anderer Zweig ist so geeignet, das noch schlummernde Interesse für das mathematische Studium zu wecken. Dafs ein Abiturient mit den Kegelschnitten gänzlich unbekannt ist, ist ein Mifsverhältnis." Mit Majorität wird von der dortigen Konferenz die These angenommen: „Die Lehre von den Kegelschnitten ist in Bezug auf formale Bildung mindestens gleichartig, in Beziehung auf reale Bildung entschieden höher zu stellen als die neuere Geometrie, und ist an Stelle dieser und der Kombinatorik in das Pensum der Prima aufzunehmen." Immerhin wird es bei der Ausschliefsung sein Bewenden haben müssen, auch aus dem Grunde, weil, wie Inowrazlaw erwähnt, „ihre Berechnungen zum Teil so umfangreich sind, dafs sie die ohnehin knapp bemessene Zeit des Unterrichts, sowie die von anderer Seite schon stark in Anspruch genommene Arbeitskraft der Schüler zu sehr belasten."

Für die Realschulen bildet sie einen überaus wertvollen Teil der mathematischen Schulung, wenn sie auch „ganze wichtige und hochinteressante Gebiete, wie die Diskussion der allgemeinen Gleichungen zweiten Grades und die Geometrie des Raumes, unberührt lassen mufs, oder, wie die Transformation der Koordinaten in der Ebene, nur in ihren leichteren Anwendungen streifen darf." (Rawitsch.)

These 38. Nur als Kuriosum erwähne ich, dafs eine Stimme sich dafür erhoben hat, die „Einleitung in die Analysis des Unendlichen, d. h. die Entwickelung aller wichtigen Funktionen und unendlichen Reihen auf Realschulen zu lehren". Gröfsere Beachtung hat die Differential- und Integralrechnung gefunden; sie wird in sechs Gutachten erwähnt. Sie ist entschieden auch von dem Unterrichte der Realschule auszuschliefsen; „einzelne Begriffe lassen sich zwar in der analytischen Geometrie bei der Theorie der Tangenten, in der Lehre vom freien Fall und vom Wurfe, beim physischen Pendel geben: als besondere Unterrichtsdisziplin ist die Infinitesimalrechnung jedoch in der Schule nicht zu nehmen" (Posen, Realschule). Eine gewichtige Stimme für dieselbe hat sich auf der Elsässisch-Lothringischen Direktorenkonferenz erhoben; Dr. Lorberg liefs sich dort wie folgt vernehmen: „Da giebt man den Schülern ein Stück aus der Zahlentheorie, Kettenbrüche, Diophantische Gleichungen, ein Stück aus der allgemeinen Theorie der Gleichungen, Gleichungen dritten und vierten Grades, Determinanten, Auflösung der numerischen Gleichungen, ein Stück aus der algebraischen Analysis, Kombinationslehre, binomischen Lehrsatz, unendliche Reihen: lauter disjecta membra der höheren Mathemathik, Einzelheiten ohne das, was ihnen allein Bedeutung und Fruchtbarkeit verleihen kann, die allgemeinen Prinzipien, und zwar gerade auf der für die Erkenntnis des wis-

senschaftlichen Zusammenhanges befähigtesten Stufe; Bruchstücke, welche gerade lediglich aus dem Grunde ausgewählt zu sein scheinen, weil sie sich ohne allgemeine Prinzipien behandeln lassen, und welche den Schülern weder Interesse einflöfsen können, noch im Stande sind, die Achtung, welche sie in den Elementen vor dem wissenschaftlichen Geiste und der systematischen Einheit der Mathematik gewonnen haben, zu erhöhen." Er schlug daher vor, die genannten Abschnitte vom Lehrplan der höheren Lehranstalten ganz auszuschliefsen, statt deren aber die Differential- und Integralrechnung einzuführen. Seine Vorschläge wurden fast einstimmig angenommen. (Wongrowitz, Korreferat.) So viel eine derartige Konzentration für sich zu haben scheint, Lissa hat entschieden recht, wenn es sich dahin äufsert: „Elemente der Differentialrechnung auf dem Gymnasium vorzutragen wäre verfrüht." Es hätte können dieser Abschnitt ganz unerwähnt bleiben, „wenn man sich nicht aus Programmen, sogar von Gymnasien, überzeugen könnte, dafs einige Abiturienten in der Behandlung von Aufgaben aus jenem Gebiete, nachdem sie die vorgeschriebenen Aufgaben gelöst haben, Zeugnis von einem vorausgegegangenen Unterrichte darin und der Meisterschaft des betreffenden Lehrers ablegen." (Rawitsch.)

These 40. Die Elemente der beschreibenden Geometrie, Schattenkonstruktion und Perspektive finden in sieben Gutachten Erwähnung; alle sind darin einig, dafs sie vom Gymnasialunterricht auszuschliefsen und auf der Realschule dem Zeichenunterrichte einzuverleiben sind; „nicht dem mathematischen, da schon in dem notwendigerweise scharfen und sauberen Zeichnen, in der mannigfaltigen praktischen Übung der Grund zu einem Zeitaufwande liegt, den der übrige mathematische Unterricht nicht vertragen würde. Für die allgemeine Durchbildung erscheint sie nicht notwendig; für diejenigen, welche das höhere Baufach ergreifen wollen, ist die praktische Vorbildung zunächst hinreichend. Der Bauakademiker mufs ihr doch einen bedeutenden Teil seiner Studienzeit widmen, während die Universität sie wenig berücksichtigt: im Sommer 1881 wird in ganz Deutschland und der Schweiz nur in Bonn und Bern eine Vorlesung über darstellende Geometrie angekündigt." (Realschulen zu Rawitsch und Posen.)

Indem ich mich nun zum zweiten Teil meiner Aufgabe, die gleichmäfsige Gliederung des Unterrichts betreffend, wende, beziehe ich mich auf alles das, was ich bisher referiert und in den am Schlufs angehängten 40 Thesen kurz zusammengefafst habe, und schlage, in we-

sentlicher Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Gutachten, folgenden Lehrplan vor.

Gymnasium und Realschule.

Sexta, im Gymnasium 4, in der Realschule 5 Stunden.

Wiederholung der vier Spezies mit unbenannten Zahlen. Einfach und mehrfach benannte ganze Zahlen. Terminologie der vier Spezies. Proben. Reduzieren und Resolvieren. Einübung der wichtigsten Mafse, Gewichte, Münzen. Zeitrechnung. Kennzeichen der Teilbarkeit durch 2, 4, 8, 3, 9, 5, 25. Zerlegung und Zusammensetzung der Zahlen. — Hinführung auf den Dezimalbruch aus dem Numerieren, auch Addition und Subtraktion zu üben.

Kopfrechnen in jeder Stunde. Fortgehende Einübung des Einundeins, des kleinen (und des grofsen) Einmaleins.

Quinta, 3 resp. 4 Stunden.

Im zweiten Semester 1 Stunde wöchentlich geometrische Propädeutik.

Die Rechnung mit gemeinen Brüchen. Resolvieren und Reduzieren mit Brüchen. Gröfster gemeinschaftlicher Divisor und kleinstes gemeinschaftliches Vielfache. Die vier Spezies in Dezimalbrüchen, in leichteren Beispielen, namentlich mit ganzzahligem (einstelligem) Multiplikator und Divisor. — Einfache Regeldetri mit ganzen und gebrochenen Zahlen nach dem Einheitssatze.

Kopfrechnen in jeder Stunde. Der Memorierstoff der vorigen Klasse präsent erhalten und erweitert. Quadratzahlen von 1 bis 20. Rechnungsvorteile.

Gymnasium.

Quarta, 3 Stunden; im Sommer Rechnen, im Winter Geometrie.

Eingehende Repetition der Bruchrechnung, Abschlufs der Rechnung mit Dezimalbrüchen, besonders Multiplikationen und Divisionen. Zusammengesetzte Regeldetri, Zinsrechnung mit einfachen Zinsen, und andere Rechnungsarten des sogenannten bürgerlichen Lebens in einfachen Aufgaben. Die Kubikzahlen von 1 bis 10.

Anfangsgründe der ebenen Geometrie, Linien, Winkel, Parallelen. Dreiecke bis zur Kongruenz einschliefslich. Fundamentalaufgaben.

Untertertia, bei 3 Stunden semesterweise abwechselnd Arithmetik und Geometrie, bei 4 Stunden nebeneinander mit je 2 Stunden.

Die allgemeine Arithmetik in Buchstaben, die vier Spezies in natürlichen Zahlen. Klammern. — Proportionen. Die Lehre von den

Potenzen mit ganzen positiven Exponenten. Ausziehung von Quadratwurzeln.

Sätze vom Dreieck, welche sich an die Kongruenz anschliefsen. Viereck, insbesondere Parallelogramm. Die Lehre vom Kreise (ausschliefslich der Ausmessung und Berechnung). — Die leichteren Sätze aus der Ähnlichkeit und der Gleichheit der Dreiecke. Fundamentalaufgaben.

Obertertia, Stundenzahl wie bei Untertertia.

Die vier Spezies in negativen Zahlen. Rechnung mit Polynomen. — Die Lehre von den Wurzeln angefangen. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Leichte Wortaufgaben.

Ergänzung und Vollendung der Lehre von der Ähnlichkeit. Einführung in die geometrische Analysis. — Ergänzung und Vollendung der Lehre von der Gleichheit der Figuren. Verwandlungs- und Teilungsaufgaben. Konstruktionsaufgaben.

Sekunda, 4 Stunden, zwischen Arithmetik und Geometrie gleich geteilt.

Abschlufs der Potenz- und Wurzellehre. Logarithmen. Gleichungen ersten Grades mit mehreren und zweiten Grades mit einer Unbekannten. Schwierigere Wortaufgaben.

Proportionalität von Strecken in und am Kreise. Reguläre Polygone. Ausmessung des Kreises. — Goniometrie und ebene Trigonometrie. Konstruktionsaufgaben in jedem Semester.

Prima, 4 Stunden, geteilt wie in Sekunda.

Schwierigere Gleichungen zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Progressionen mit ihren wichtigsten Anwendungen. — Trigonometrische Aufgaben. Elemente der sphärischen Trigonometrie und Kosmographie.

Repetitionen aus der Planimetrie gelegentlich der Lösung von Konstruktionsaufgaben, etwa jede zweite Woche eine Stunde. Stereometrie.

Realschule.

Quarta, 6 Stunden, zwischen Rechnen und Geometrie gleich geteilt.

Repetition der gemeinen Bruchrechnung. Abschlufs der Dezimalbruchrechnung. Verwandlung gemeiner Brüche in Dezimalbrüche und umgekehrt. — Einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen und gebrochenen Zahlen. Repartitions- (Gesellschafts-) Rechnung und einfache Aufgaben aus der Prozentrechnung: Zins, Tara, Gewinn und

Verlust, Rabatt und Diskont. Wiederholung des Pensums der beiden unteren Klassen, besonders durch Kopfrechnen. Die Kubikzahlen von 1 bis 10.

Lehre von den geraden Linien, Winkeln, Parallellinien, Dreiecken bis zur Kongruenz und Nichtkongruenz einschliefslich, endlich von den Vierecken, namentlich den Parallelogrammen. Leichtere Aufgaben (Kompositionsaufgaben) aus diesem Gebiet nach den dahin fallenden Fundamentalaufgaben. Die Lösungen mit Zirkel und Lineal korrekt in ein besonderes Heft einzutragen (so auch in den folgenden Klassen).

Untertertia, 6 Stunden, davon je 2 für Rechnen, Arithmetik und Geometrie.

Kaufmännische Rechnungen in demselben Gebiete wie in Quarta an schwierigeren Aufgaben, auch mit fremden Mafsen, Gewichten und Münzen. — Wiederholungen aus dem Gebiet der Dezimalbruchrechnung. Übungen im Rechnen mit bestimmten Zahlen (ganzen, gemeinen und Dezimalbrüchen) zur Einübung der Klammern. Ausziehung von Quadratwurzeln.

Die Grundoperationen in allgemeinen Gröfsen im Gebiete der natürlichen Zahlen. — Proportionen. Die Lehre von den Potenzen mit ganzen positiven Exponenten. Leichtere Gleichungsaufgaben (ersten Grades mit einer Unbekannten).

Gelegentlich Wiederholung des geometrischen Pensums der Quarta. Trapez. Kreis. — Die einfachsten und wichtigsten Sätze über die Ähnlichkeit und Gleichheit der Dreiecke und Polygone. Konstruktionsaufgaben: Summen und Differenzen von Seiten (und Winkeln).

Obertertia, 6 Stunden, zwischen Arithmetik und Geometrie gleich geteilt.

Buchstabenrechnung mit negativen Gröfsen. Potenzen mit positiven und negativen Exponenten. Rechnung mit Polynomen. Quadratwurzeln aus Buchstabengröfsen. — Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungen mittelst Gleichungen und andere Wortaufgaben. Vervollständigung und Abschlufs der Lehre von der Ähnlichkeit und Gleichheit der Figuren. Verwandlungs- und Teilungsaufgaben. — Proportionalität von Strecken in und am Kreise. Die regulären Polygone. Ausmessung des Kreises. Konstruktionsaufgaben durch parallele Verschiebung.

Sekunda, 5 Stunden, 2 Stunden Arithmetik und Algebra, 3 Stunden Geometrie.

Die Lehre von den Wurzeln und Logarithmen. Logarithmische Rechnungen. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten; Weg-

schaffung von Klammern, Nennern und Wurzeln. Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Wortaufgaben. Aufgaben aus der rechnenden Geometrie. Goniometrie. Ebene Trigonometrie. Konstruktionsaufgaben durch Örter. — Trigonometrische Aufgaben mit Logarithmen. Stereometrie; die schwierigsten Kapitel bleiben der Prima.

Prima, 5 Stunden, geteilt wie in Sekunda.

Kettenbrüche und Anwendungen derselben. Kombinationslehre. Binomialsatz. Progressionen, Zinseszinsrechnung. — Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten. Diophantische, Exponential-, reziproke Gleichungen. Maxima und Minima. Kubische (und biquadratische) Gleichungen. Numerische Auflösung der Gleichungen höherer Grade.

Ergänzende und vervollständigende Repetition der Stereometrie. Neuere Geometrie. Sphärische Trigonometrie und Kosmographie. — Analytische Geometrie, einschl. Kegelschnitte. In jedem Semester Konstruktionsaufgaben mit gelegentlicher Wiederholung des Pensums der Sekunda.

Wenn ich in dem Voraufgehenden mich fast durchweg bemüht habe, dem mir gewordenen ehrenden Auftrage gemäfs rein objektiv zu referieren, so kann ich bei den zum Schlufs anzufügenden Thesen meine persönliche Ansicht so völlig nicht zurücktreten lassen: ich müfste sonst fast jeder These eine das Entgegengesetzte fordernde auf dem Fufse folgen lassen, und das wäre denn doch zwecklos, da ja Annahme oder Ablehnung das Loos der aufgeführten Thesen ist. Geordnet sind sie nach derselben Reihenfolge wie das Referat.

Thesen.

Seite 2. 1. Für alle Anstalten derselben Art in einer Provinz ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung festzustellen.

Seite 3. 2. Die Feststellung ist einer Kommission von erfahrenen mathematischen Lehrern zu übertragen; sie soll einen systematisch geordneten Kanon der Erklärungen, Lehrsätze und Fundamentalaufgaben umfassen.

Seite 4. 3. Die Feststellung ist nicht für alle Provinzen des Staates bindend, sondern nur für diejenigen, welche sich im wesentlichen gleicher äufserer Umstände, namentlich in Rücksicht auf die Sprache der Schüler, erfreuen.

Seite 6. 4. Die Stundenzahl für Mathematik und deren einzelne Diszi-

plinen mufs in gleichen Klassen gleichstehender Anstalten übereinstimmen (These 31, 32; 20, 20a.)

Seite 7. 5. Am Gymnasium ist dem mathematischen Unterrichte in Tertia eine vierte Stunde wöchentlich zuzulegen, und dieselbe ev. dem lateinischen Unterrichte abzuziehen.

Seite 9. 6. Die Teilung der Sekunda in zwei subordinierte Klassen ist für den mathematischen Unterricht wünschenswert, die der Tertia notwendig.

Seite 10. 7. Anstalten, welche Sekunda, wohl auch Prima, geteilt haben, können dies aufser zu vermehrter Uebung sehr wohl zur Durchnahme solcher elementaren Gebiete benutzen, welche sich minder günstig gestellte Anstalten versagen müssen. (These 39.)

Seite 12. 8. Die Rechnungen des gemeinen Lebens sind, entgegengesetzt den Vorschriften der Abiturientenreglements, nicht auf Proportionen zu gründen.

Seite 12. 9. Für die Aufnahme in die Sexta wird Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten in ganzen unbenannten und einfach benannten Zahlen verlangt.

Seite 14. 10. In den unteren Klassen ist in jeder Rechenstunde das Kopfrechnen etwa 15 Minuten lang systematisch zu üben; auch in allen übrigen Klassen ist darauf zu halten, dafs diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können, nicht schriftlich ausgeführt werden dürfen.

Seite 14. 11. Unterricht in Klammern und Einübung derselben gehört mit der Buchstabenrechnung nach Tertia.

Seite 14. 12. Die arithmetischen Proportionen sind nicht Gegenstand des Unterrichts.

Seite 15. 13. Die Quadratwurzelausziehung gehört nach Tertia; die Kubikwurzelausziehung ist nicht in den systematischen Unterricht aufzunehmen.

Seite 15. 14. Die gemeinen Brüche sind in Quinta zu behandeln.

Seite 15. 15. Das eigentliche Dezimalbruchrechnen gehört nach Quarta.

Seite 16. 16. Der Rechenunterricht soll in Gymnasium und Realschule auf der untersten Stufe, Sexta und Quinta, im wesentlichen übereinstimmende Ziele inne halten.

Seite 17. 17. Die höheren bürgerlichen Rechnungsarten, also namentlich Münz-, Wechsel-, Koursrechnung, Kontokorrent u. dgl. bleiben vom Lehrplan auf der Realschule ausgeschlossen, soll anders dieselbe ihrem Charakter als wissenschaftliche Lehranstalt treu bleiben.



Seite 18. 18. Das den Schülern in die Hände zu gebende Lehrbuch mufs kurz gefafst sein und darf nur den von ihnen zu bewältigenden Lehrstoff enthalten.

Seite 19. 19. Der eigentlich wissenschaftliche Unterricht in Arithmetik beginnt nicht vor Untertertia.

Seite 20. 20. (Für den Fall, dafs These 5 abgelehnt wird:) Der Unterricht in Arithmetik und Geometrie in Tertia des Gymnasiums ist semesterweise abwechselnd, in der Tertia der Realschulen neben einander mit gleicher Stundenzahl zu erteilen. Bei abwechselndem Unterricht ist im zweiten Semester das Pensum des ersten durch systematische Repetition präsent zu erhalten.

Seite 20. 20a. (Für den Fall, dafs These 5 angenommen wird:) In Tertia des Gymnasiums und der Realschule ist der Unterricht in Arithmetik und Geometrie nebeneinander mit gleicher Stundenzahl zu betreiben.

Seite 21. 21. So lange die Einrichtung bestehen bleibt, dafs der Primaner schon im vierten Semester zur Maturitätsprüfung zugelassen wird, empfiehlt es sich, das Unterrichtsmaterial in dieser Klasse auf ein Jahrespensum zusammenzudrängen und dies unter zweckmäfsigem Wechsel in der Behandlungsweise durch die wiederholte Durchnahme den Schülern zu einem desto sichreren Eigentume zu machen.

Seite 23. 22. Die einfachen arithmetischen und die geometrischen Reihen samt Zinsaufzinsrechnung sind dem Pensum der Prima zuzuweisen.

Seite 23. 23. Determinanten sind auf Gymnasien und Realschulen nicht zu lehren.

Seite 24. 24. Der Gymnasialunterricht geht über die Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten nur so weit hinaus, als die Aufgaben durch Zurückführung auf derartige Gleichungen sich lösen lassen.

Seite 24. 25. Die Realschule nimmt dazu noch die kubischen, wohl auch biquadratischen, Gleichungen auf und schliefst mit der näherungsweisen Lösung höherer numerischer Gleichungen.

Seite 25. 26. Kettenbrüche, ebenso Diophantische Gleichungen, sind nicht an Gymnasien, wohl aber in der Realprima zu lehren.

Seite 25. 27. 27. Kombinationslehre und binomischer Lehrsatz ist aus dem Pensum der Realprima nicht zu streichen.

Seite 27. 28. Wahrscheinlichkeitsrechnung ist auszuschliefsen.

Seite 28. 29. Der eigentlich wissenschaftliche Unterricht in Geometrie beginnt in Quarta.

Seite 28. 30. Ein event. in den Unterrichtsplan aufzunehmender geometrischer Vorbereitungsunterricht darf dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen.

Derselbe ist mindestens ein Semester hindurch mit einer Stunde wöchentlich in Quinta von einem durchgebildeten Mathematiker, nicht durch einen Lehranfänger zu erteilen.

Seite 29. 31. In Quarta des Gymnasiums ist der Rechenunterricht im Sommersemester abzuschliefsen, im Winter sind alle drei Stunden der Planimetrie zu widmen.

Seite 29. 32. In Quarta der Realschule sind drei Stunden dem Rechen-, die andern drei dem geometrischen Unterricht zuzuweisen.

Seite 30. 33. Die sogenannte absolute Geometrie ist nicht Gegenstand des Schulunterrichts.

Seite 30. 34. Die neuere Geometrie (in der im Referate angegebenen Beschränkung) wird in der Realschule gelehrt. (Betreffs ihrer Stellung im Gymnasialunterrichte vgl. These 39.)

Seite 32. 35. Die Kegelschnitte in synthetischer Behandlung gehören nicht in das Pensum der Schulen.

Seite 32. 36. Sphärische Trigonometrie ist obligatorischer Lehrgegenstand für Realschulen, und auch in der Gymnasialprima sind ihre Elemente soweit zu lehren, als sie in der Kosmographie zur Verwendung kommen.

Seite 34. 37. Analytische Geometrie der geraden Linie, des Kreises und der Kegelschnitte ist obligatorisch für Realschulen; von den Gymnasien bleibt sie ausgeschlossen.

Seite 35. 38. Infinitesimalrechnung ist nicht Unterrichtsgegenstand für Gymnasium und Realschule.

Seite 30. 25. 27. 23. 24. 39. Als solche Gebiete, welche (cfr. These 7) unter besonders günstigen Umständen zu dem allgemein verbindlichen Pensum hinzugenommen werden können, sind zu bezeichnen: Neuere Geometrie für die beiden oberen Gymnasialklassen, Diophantische Gleichungen und Kombinatorik für Gymnasialprima, höhere konvergente Reihen für Realprima, arithmetische Reihen höherer Ordnung und figurierte Zahlen, Maxima und Minima für die Prima beider Arten von Anstalten.

Seite 36. 40. Beschreibende Geometrie gehört in den Zeichenunterricht der Realschulen.

Eingereicht am 19. Sept. 1881.



Korreferat.

Korreferent: Direktor Ronke.

Wenn auch in den letzten Dezennien in Abhandlungen und Direktorenkonferenzen sehr viel gethan worden ist, um über den Umfang und die Gliederung des mathematischen Lehrstoffes auf Gymnasien und Realschulen die Ansichten zu klären, so läſst sich doch nicht leugnen, daſs trotzdem immer noch auf diesem Gebiete groſse Meinungsunterschiede und zwar nicht allein in untergeordneten Punkten sich bemerken lassen. Dies beweist die Erfahrung, beweisen ferner die Lehrpensen, wie sie in den Programmen der einzelnen Anstalten verzeichnet sind, beweist endlich auch die Verschiedenheit der in den eingegangenen Gutachten niedergelegten Ansichten. Diesem Übelstande gegenüber ist es, wie das Gutachten von Schrimm treffend bemerkt, „eine dankenswerte Fürsorge der hohen Behörde für den mathematischen Unterricht, die sie bestimmte, die Aufmerksamkeit der Direktoren und Fachlehrer auf eine Fixierung des Umfanges und die einheitliche Gliederung des Lehrstoffes zu lenken."

Der vorliegende ausführliche und gröſstenteils erschöpfende Bericht des Herrn Referenten erlaubt es mir, dem Korreferenten, mich in meinen Ausführungen auf ein möglichst geringes Maſs zu beschränken; ich begnüge mich darum, den Thesen des Referats folgend, dem dort Gesagten, wo es wünschenswert oder notwendig erscheint, ausdrücklich beizustimmen, anderes ergänzend hinzuzufügen, in den Fällen, in denen ich nicht mit dem Herrn Referenten übereinstimme, meine abweichende Ansicht zu äuſsern.

Zu These 1—3. Es freut mich, meine Übereinstimmung mit dem Herrn Referenten in der Forderung erklären zu dürfen, daſs der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung für alle Anstalten derselben Art in einer Provinz festgestellt werde. Die in einigen Gutachten der Lehrerkollegien dagegen erhobenen Bedenken waren nicht geeignet, mich von dem Glauben an die Zweckmäſsigkeit der von dem Herrn Referenten in These 1 aufgestellten Forderung abzubringen. Seitdem überdies, wie das Gutachten von Schneidemühl hervorhebt, durch Verfügung des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 30. Juni 1876 die gleiche Geltung der Abgangszeugnisse dahin ausgesprochen worden ist, daſs jeder Schüler bei einem Wechsel der Anstalt in die Klasse aufgenommen werde, für welche er das Abgangszeugnis beibringe, ist die gleiche Pensenverteilung eine sich von selbst ergebende Folge. Das Gutachten von Bromberg (Gymnasium) nennt den Versuch einer einheitlichen Gliederung „ein unlösbares Problem, dessen Erledigung an der verschiedenen Organisation der höheren

Lehranstalten scheitern müsse". In gleichem Sinne sprechen sich auch die Referate einiger andrer Anstalten aus. Hier ferner (Fraustadt) wird befürchtet, dafs durch die verlangte Festsetzung „dem individuellen Leben der Anstalten zu nahe getreten werde," oder dafs, wie Krotoschin zu meinen scheint, „eine allzugrofse Rücksichtsnahme auf die von einer Anstalt zur andern übergehenden Schüler, die oft nicht die allergeringste verdienten, Platz greife;" dort endlich (Schrimm) „wird in dem nicht einheitlichen Schülermaterial der meisten unsrer Gymnasien resp. Realschulen, in der Verschiedenheit der Muttersprache der Schüler ein Hemmnis gesehen." Alle diese Bedenken erscheinen mir nicht genügend begründet. Ich bin weit entfernt davon, zu verkennen, dafs die Sache ihre Schwierigkeit hat: eine allgemein geltende Feststellung des mathematischen Lehrstoffes erschwert allerdings die ungleichmäfsige Einrichtung der oberen Klassen; dafs letztere aber derselben eine unübersteigbare Schranke entgegenstelle, leuchtet nicht ein. Man trete nur nicht gleich von vornherein an die Sache heran mit der Ueberzeugung von ihrer Unmöglichkeit; warum sollte sich, wie für andere Unterrichtsfächer, nicht auch für die Mathematik eine allgemein gültige Pensenverteilung schaffen lassen? wird dies doch auch von den meisten der vorliegenden Referate, die ja Fachmänner zu Verfassern haben, als durchführbar hingestellt. Im allgemeinen wird dabei der Normallehrplan bei Wiese zu Grunde zu legen sein; wo für einzelne Anstalten auf Grund deren Organisation Abweichungen von diesem notwendig oder wünschenswert erscheinen, mögen diese als fakultativ berücksichtigt werden (cfr. These 7 des Referats). Die Gefahr ferner, dafs durch die gleichmäfsige Lehrstoffverteilung die berechtigte freie Bewegung des mathematischen Lehrers unmöglich gemacht, und dafs hierdurch das individuelle Leben der Anstalt beeinträchtigt werde, liegt nicht nahe; dafs aber des ersteren oft übermäfsig stark sich geltend machende Individualität beschränkt werde, scheint mir ein Schade nicht zu sein, zumal grade in dieser Disziplin die Subjektivät des Lehrers den weitesten Spielraum hat. Bemerkenswert sind nach dieser Seite hin die Worte des Korreferenten bei Besprechung des 1. Themas der 7. Pommerschen Direktorenkonferenz 1879 pag. 136: „Jede Anstalt selbst gewinnt an innerer Kraft durch die vermehrte Festigkeit ihrer Organisation, die, wenigstens — resp. eben nur — soweit die Grundzüge der Verteilung des Lehrstoffes reichen, von unberechtigter Neuerungssucht, vom Wechsel der interessierten Persönlichkeiten oder der Unerfahrenheit von Neulingen fortan unabhängig gemacht wird. Wo der äufsere Rahmen feststeht, wird man sich um so eher und lieber der Ausarbeitung der Details zuwenden." Innerhalb

dieses festen, äufseren Rahmens mag darum die individuelle Freiheit des Einzelnen, so weit sie berechtigt ist, immerhin gewahrt sein; aus ihr aber die Unzweckmäfsigkeit oder gar die Unmöglichkeit eines allgemein verbindlichen Lehrplans für die Mathematik zu folgern, halte ich für unzulässig; wenn eine Folgerung gezogen werden soll, so erscheint als solche vielmehr gegenüber dieser individuellen Freiheit mit um so gröfserer Notwendigkeit die Forderung berechtigt, das als bindende Norm festzustellen, was sich als solche feststellen läfst. — Im Verfolge eines weiteren Bedenkens gebe ich zu, dafs die Schule keine Verpflichtung hat, auf Zöglinge, die ohne genügenden Grund die Anstalt wechseln, in ihrer Organisation Rücksicht zu nehmen; solche Fälle erscheinen aber immerhin als Ausnahme; bei dem Fluktuieren unsrer Bevölkerung, bei den vielfachen Versetzungen in Civil und Militär ist der Wechsel zumeist ein gebotener, die Rücksichtnahme auf solche Schüler aber eine billige. Schülern der anderen Art ferner, den sogenannten Zugvögeln, die hierhin und dorthin wandern und überall probieren, wo sie am besten fortkommen, wird, wenn gleiche Pensen sind, jede Handhabe entzogen, ihre Unwissenheit durch Differenzen der Lehrpläne zu entschuldigen. — Dafs endlich das Schülermaterial der meisten Anstalten unsrer Provinz seiner Muttersprache nach ein gespaltenes ist, hat man, wie allerseits anerkannt wird, als ein erschwerendes Moment für erfreuende Fortschritte zu beklagen. Vielfach aber wird dies Übel auch vergröfsert und übertrieben. Ich selbst bin in der Provinz an vier Gymnasien beschäftigt gewesen, an welchen diese eigentümlichen Sprachverhältnisse herrschten, nirgends aber habe ich gefunden, dafs es nötig gewesen wäre, bei Feststellung der Unterrichtsziele eine solche Rücksichtsnahme walten zu lassen, wie sie Schrimm für die Mathematik beansprucht. Wenn die polnischen Schüler in den übrigen Lehrgegenständen dem Unterricht folgen können, so erscheint es unbegreiflich, wie die Mathematik hiervon eine Ausnahme machen sollte. Ich halte es für sehr wohl möglich, dafs unsere polnischen Schüler, die zumeist ebenso gut veranlagt sind, als ihre deutschen und jüdischen Mitschüler, wie in anderen Lehrgegenständen, — ich weise hier auf die Forderungen hin, die der Unterricht im Deutschen selbst stellt, — so auch in der Mathematik den Anforderungen des Abiturientenreglements entsprechen können, vorausgesetzt, dafs sie streng methodisch angeleitet werden und von unten herauf mit fortgesetztem Fleifse arbeiten. Dazu kommt, dafs durch die in dem letzten Dezennium für die Elementarschulen getroffenen Anordnungen dem Gymnasium resp. der Realschule in unverkennbar wirksamer Weise vorgearbeitet wird. Auch wo ein polnischer Knabe im Elternhause durch Privatunterricht

für eine höhere Schule vorbereitet wird, bricht sich allmählich immer mehr und mehr die Überzeugung Bahn, dafs für dessen Fortkommen auf der Schule die Kenntnis des Deutschen unerläfslich sei. —

Was den Wortlaut der drei ersten von dem Herrn Referenten aufgestellten Thesen betrifft, so gestatte ich mir dazu Folgendes zu bemerken:

These 1: „Für alle Anstalten derselben Art in einer Provinz ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung festzustellen" und

These 3: „Die Feststellung ist nicht für alle Provinzen des Staates bindend, sondern nur für diejenigen, welche sich im wesentlichen gleicher äufserer Umstände, namentlich in Rücksicht auf die Sprache der Schüler erfreuen,"

scheinen im Widerspruch mit einander zu stehen, insofern in der ersten von Anstalten „einer Provinz" die Rede ist, in der dritten „nicht alle Provinzen des Staates" genannt werden. Mag die erste These angenommen, mag sie abgelehnt werden, in jedem dieser Fälle erachte ich die dritte für nicht mehr erforderlich. Darum möchte ich vorschlagen, der ersten durch Streichung der Worte „in einer Provinz" die allgemeine Fassung zu geben:

> „Für alle Anstalten derselben Art ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung festzustellen."

Dafs der Hr. Referent über den Wortlaut des gestellten Themas hinaus die Feststellung des mathematischen Lehrstoffes auch für andere Provinzen des Staates bindend machen will, dazu ist er, glaube ich, durch ein dahingehendes Verlangen einiger Anstaltsgutachten verleitet worden. Ob er Recht gethan diesem nachzugeben, erscheint mir fraglich. Vor allem ist darauf zu achten, dafs es sich hierbei um eine Neueinrichtung, einen Versuch, handelt. Ein solcher aber wird um so leichter gelingen, je weniger Glieder das Einigungsganze umfafst; in demselben Verhältnisse, in welchem sich dieses auf weitere Kreise erstreckt, mehren sich die Schwierigkeiten bei Durchführung des Einigungswerkes; denn die Antalten mehrerer Provinzen stehen nicht in demselben lebendigen Verbande wie die derselben Provinz untereinander. Auch wird, wie ich meine, durch Beschränkung des verbindlichen Lehrplans auf die Anstalten einer Provinz vorerst dem dringenden Bedürfnis genügend abgeholfen; nur selten im ganzen sind wohl die Fälle, dafs Beamte über die Grenzen ihrer Provinz, Offiziere über das Bereich ihres Armeekorps hinaus versetzt werden. Diese Erwägung ist der Grund, weshalb ich für These 3 des Herrn Referenten folgende These vorschlage:

„Diese Feststellung ist auf die Gymnasien bezw. Realschulen einer Provinz zu beschränken.“

Mit These 2 erkläre ich mich einverstanden, nur möchte ich nach dem Vorgange des Protokolls zu Krotoschin ihr hinzufügen:

„unter Berücksichtigung der Anstalten nach Zahl der Klassen und räumlich getrennten Ober- und Unter-Abteilungen von Klassen.“

Gegen These 4 habe ich nichts einzuwenden.

Zu These 5: Soll beurteilt werden können, welche Teile der Mathematik in den Lehrplan der höheren Lehranstalten aufzunehmen, und wie weit die Lehrziele für die einzelnen Klassen zu stecken seien, so mufs man sich vorerst über die Zeit einigen, die der Behandlung dieser Disciplin zuzugestehen ist. Was die Anzahl der mathematischen Lehrstunden betrifft, so sind an den Gymnasien der Sexta 4, der Quinta, Quarta und Tertia je 3, der Sekunda und Prima je 4 in der Woche zugewiesen. Hiervon kann jedenfalls, wenn man erwägt, dafs in der Klasse nicht nur der Lehrstoff bewältigt, sondern auch die Übungen zum gröfsten Teile angestellt werden müssen, keine Stunde gestrichen werden. Eben so wenig aber liegt ein zwingender Grund vor, der Tertia noch eine vierte Stunde zuzugeben. Die Gutachten sprechen sich zwar fast einstimmig dafür aus, indes sie sind von Fachmännern angefertigt, und welchem Lehrer dürfte es nicht erwünscht sein, wenn seinem Lehrgegenstande eine gröfsere Zeit zugestanden wird? „Die Zahl der Stunden,“ sagt das sehr beachtenswerte Referat aus Lissa, „bedingt nicht die Erfolge des Unterrichts, sondern die Art ihrer Ausnutzung. Die Summe der positiven Kenntnisse, die in dem mathematischen Pensum enthalten sind, ist keine allzugrofse. Die Hauptsache bleibt die Anregung zur Selbstthätigkeit, und diese hängt nicht von der Zahl der Stunden ab.“ Auch entsteht hierbei, falls die vierte Stunde für Tertia zugestanden werden sollte, die schon öfter in Konferenzen berührte Frage: unde sumamus? (cfr. 8. Direktorenkonferenz 1877, Preussen p. 130.) Die Gutachten, die hierfür einen Vorschlag machen, sind leicht mit der Antwort dahin bei der Hand, dafs diese Stunde dem lateinischen Unterrichte zu entziehen sei. Hiergegen erwidere ich, dafs für das Gymnasium das Latein vermöge seiner Wichtigkeit und seiner Tradition die historische Grundlage ist, hoffentlich auch bleiben wird, und dafs durch eine Stundenvermehrung in der Mathematik das richtige Verhältnis, in welchem bisher diese Disziplin zur klassischen Bildung stand, gestört werden dürfte. Hiernach stelle ich der These 5 des Herrn Referenten folgende These entgegen:

„Eine Vermehrung der mathematischen Stunden für die Tertia der Gymnasien ist abzulehnen."

Gegen These 6 habe ich nichts zu bemerken. Zur Unterstützung der Ansicht des Herrn Referenten aber, der auf dem Boden der Thatsachen stehend in den Erläuterungen zu seiner These als Norm ein Gymnasium beziehungsweise eine Realschule mit getrennter Tertia und vereinigter Sekunda und Prima angenommen hat, füge ich bei, dafs in unsrer Provinz, abgesehen von den Gymnasien Posen, Bromberg und Ostrowo, an denen alle drei Klassen I, II und III in subordinierten Coeten unterrichtet werden, die Prima sonst nirgends, die Sekunda nur in zwei Gymnasien, nämlich Lissa und Rogasen, ferner in den beiden Realschulen Posen und Bromberg sich getrennt findet; in den übrigen höheren Lehranstalten der Provinz, also in der überwiegend gröfseren Zahl sind die beiden Coeten letzterer Klasse überall räumlich vereinigt. Eine combinierte Tertia haben nur Meseritz, Tremessen und die Realschule zu Fraustadt.

Zu These 7. Wie das Referat hervorhebt, giebt das Abiturientenreglement vom 4. Juni 1834 für das Gymnasium, die Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 für die Realschulen die Teile der umfangreichen mathematischen Disziplinen an, die zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollen. Mit weiser Mässigung ist daselbst der mathematische Stoff genau abgemessen, die Grenze scharf gezogen. Dem Streben über das so gesteckte Ziel hinauszugehen ist die Behörde in früheren Jahren mehrfach mit grofser Entschiedenheit entgegengetreten (cfr. Wiese, Verordnungen und Gesetze, I. p. 99.), indem sie überall auf gründliches Erlernen der Elementar-Mathematik drang. Eine solche Beschränkung mag freilich dem Vertreter dieser Disziplin, besonders wenn er ein noch junger Lehrer ist, der vor kurzem noch zu den Füfsen der Universitätsprofessoren gesessen, nicht immer angenehm sein; ihm gewährt es oft mehr Interesse, ferner liegende Teile in der Schule zu bebauen; er fühlt sich erst dann befriedigt, wenn er sieht, wie eine gröfsere oder kleinere Anzahl von Schülern in ihren Leistungen über das planmäfsig Geforderte hinausgeht. Wer sich jedoch den Zweck des Unterrichts klar macht, wird bald merken, dafs man damit auf einen Abweg geraten ist, wird einsehen, dafs unter solchen Bestrebungen nur die Gründlichkeit bei der Durchnahme des obligatorischen Lehrstoffes leidet. Abgesehen davon ferner, dafs bei der grofsen Masse der Schüler ein genügendes Verständnis für das Mehrgeforderte sich nicht erzielen liefse, dürften auch die, welche zu folgen imstande wären, einen geringeren geistigen Gewinn davontragen, als der ist, der sich für sie aus der eindringlichen Behandlung eines beschränkten und allen zugänglichen Stoffes ergäbe.

In neuester Zeit ist von vielen Seiten der Wunsch nach einer Erweiterung des Lehrstoffes in der Mathematik laut geworden: die höheren Bildungsanstalten, so heifst es, müfsten dem Aufschwung, den die Mathematik in den letzten Jahren genommen, Rechnung tragen; besonders trete dies Bedürfnis bei dem Studium der Medizin hervor. Diese Forderung ist entschieden zurückzuweisen; keine höhere Unterrichtsanstalt, sei es Gymnasium, sei es Realschule, hat einseitig Mathematiker oder Mediziner zu bilden; ersteres speziell würde seiner Aufgabe, eine humane Bildung zu geben, untreu werden. Aufserdem wer hinreichend das beschränkte Gebiet der Schulmathematik beherrscht und Einsicht in die wissenschaftliche Betreibung dieser Disziplin gewonnen hat, dem wird es nicht schwer fallen, die Lücke auszufüllen, die zwischen dem Ende der Schule und dem Anfange auf der Universität liegt, der wird befähigt sein, über das Erlernte zu eigner selbstständiger Arbeit zu verfügen und die Anwendbarkeit desselben unter den mannigfaltigsten Verhältnissen zu beurteilen. Dies aber mit den Schülern zu erreichen, ist der Hauptzweck für die Wirksamkeit des Mathematikers. Darum erscheint es besonders auch in Rücksicht auf die vielartigen und umfangreichen Ansprüche, die an Zeit und Kraft der Schüler auf Gymnasien und Realschulen gestellt werden, nicht möglich, die Aufgabe dieser Schulen auf irgend einem Gebiete des mathematischen Unterrichts zu erweitern. Ich halte es demnach für angemessen, vorerst über folgende These eine Abstimmung herbeizuführen:

a. „Die Forderung nach einer Erweiterung des mathematischen Lehrstoffes über das Prüfungsreglement, bezw. für die Realschulen über die Prüfungsordnung hinaus ist prinzipiell abzulehnen."

c. „Neuere Abschnitte, die indes nicht die Grenzen der elementaren Mathematik überschreiten, dürfen als fakultative Lehrobjekte nur da durchgenommen werden, wo besonders günstige Verhältnisse (Teilung der drei oberen Klassen in subordinierte Coeten) dies gestatten und wo jede Gefahr ausgeschlossen ist, dafs die Behandlung des unentbehrlichen und allgemein verbindlichen Lehrstoffes darunter leidet."

Zu These 8—12 habe ich nur hinzuzufügen:

Wenn der Herr Referent auf das Kopfrechnen einen grofsen Wert legt, so stimme ich demselben vollständig bei. Nur durch fortwährend andauernde Übung hierin auf der unteren Stufe kann der thatsächlich weiter oben vielfach hervortretenden Unsicherheit im Rechnen gesteuert werden. Es erscheint mir darum auch verfehlt, wenn dieser Unterricht

wie es wohl hier und da geschieht, einer noch jungen und ungeübten Lehrkraft, etwa einem Probekandidaten, übertragen wird; er erfordert vielmehr, wie vielleicht kein andrer Unterrichtsgegenstand, einen bereits erfahrenen und praktisch erprobten Lehrer.

Zu These 13 bemerke ich, dafs ich mit dem Gutachten von Wongrowitz das Ausziehen der Quadratwurzel für Sekunda ansetzen möchte. Dasselbe hat, wenn es nicht zu einer blofs mechanischen Operation werden soll, die Lehre von den Potenzen und Wurzeln zur Voraussetzung. Diese aber findet ihren Abschlufs erst in der Sekunda. Da indes die Sache von zu geringem Belang ist, so habe ich von der Aufstellung einer Gegenthese abgesehen. Mit dem übrigen Teile der These bin ich einverstanden. Desgleichen mit These 14.

Zu These 15 schlage ich vor, das unbestimmte „eigentliche" zu streichen und ihr dafür folgende genauere Fassung zu geben:

> „Addition und Subtraktion der Dezimalbrüche sind, soweit sie durch das neue Mafssystem eine Berücksichtigung erfordern, im Anschlufs an die betreffenden Operationen mit ganzen Zahlen in Sexta durchzunehmen; ihre systematische Behandlung aber, besonders ihre Multiplikation und Division gehört nach Quarta."

Zu These 16, welcher ich zustimme, erscheint mir folgender Zusatz wünschenswert:

> „Das der Realschule gewährte Mehr an Lehrstunden ist lediglich zu eingehenderer Behandlung und gesteigerter Einübung des Lehrstoffes zu verwenden."

Mit These 17 erkläre ich mich einverstanden; ebenso mit These 19.

Zu These 18: Die Frage nach einem den Schülern in die Hand zu gebenden Lehrbuch haben von den vorliegenden Gutachten nur Meseritz und Fraustadt ausführlicher besprochen; andere, wie Schneidemühl, Tremessen und Gnesen berühren sie nur insofern, als sie als eine Folge der gleichmäfsigen Verteilung des mathematischen Lehrstoffes auch die Einführung desselben Kompendiums für notwendig erachten. Noch andere und zwar die gröfsere Anzahl beobachten über diesen Punkt überhaupt Stillschweigen. Und in der That erscheint, wie das Protokoll von Fraustadt dies betont, die Frage auch nicht zum vorliegenden Thema zu gehören, in welchem nur von dem Umfang und der Gliederung des mathematischen Lehrstoffs in Rücksicht auf seine gleichmäfsige Verteilung die Rede ist. Da jedoch der Herr Referent diese Frage zum Gegenstand einer These gemacht hat, und es auch erwünscht ist, über sie ein bestimmtes Votum herbeizuführen, so bemerke ich Folgendes dazu:

Dafs ein Lehrbuch der von dem Herrn Referenten angegebenen Art notwendig ist, unterliegt keinem Zweifel. Diese Notwendigkeit aber, meine ich, erstreckt sich nur auf die Bedürfnisse des planimetrischen, trigonometrischen und stereometrischen Unterrichts. Für die Arithmetik dagegen scheint eine gute Aufgabensammlung (etwa wie die von Heis oder die von Heilermann und Dickmann), in welcher bei den einzelnen Abschnitten in scharf bestimmter, möglichst knapper Form der theoretische Teil vorausgeschickt ist, zu genügen. Ich schlage daher zu der These des Herrn Referenten den Zusatz vor:

> „Für die Arithmetik genügt eine gute Aufgabensammlung, in welcher den einzelnen Abschnitten der theoretische Teil in scharf bestimmter, möglichst knapper Fassung vorausgeschickt ist.“

These 19: einverstanden.

Zu These 20: Der Vorschlag des Herrn Referenten erregt mir das Bedenken, dafs durch die Behandlung der Arithmetik und Geometrie abwechselnd ein ganzes Semester hindurch eine Unterbrechung des Unterrichts hervorgerufen wird, die nur üble Folgen haben kann: einmal fürchte ich, dafs die Schüler, wenn sie ein volles Semester ausschliefslich eine der beiden Disziplinen betreiben, hierdurch ermüdet werden, sodann auch, dafs ihnen die Wiederaufnahme der anderen Disziplin Schwierigkeiten verursachen dürfte, die man ihnen besser erspart. Wie beide Lehrobjekte der Sache und ihrem Wesen nach zusammen gehören, so möchte ich sie auch im Unterrichte nur ungern getrennt wissen. Die Dreizahl der Lehrstunden erschwert zwar in etwas den gleichzeitigen Betrieb, macht ihn aber nicht gradezu unmöglich. Deshalb schlage ich vor:

> „Arithmetik und Geometrie sind in Tertia neben einander und zwar, damit keine der beiden Disziplinen zu kurz komme, in der Weise zu lehren, dafs alternierend in der einen Woche zwei Stunden Arithmetik, und eine Stunde Geometrie, in der nächstfolgenden eine Stunde Arithmetik und zwei Geometrie angesetzt werden.“

Gegen den übrigen Teil der These, der die Realschulen betrifft, habe ich nichts einzuwenden; desgleichen erkläre ich mich auch für den Fall, dafs These 5 des Herrn Referenten angenommen wird, mit These 20a desselben einverstanden.

Zu These 21—26 habe ich nichts hinzuzufügen.

Zu These 27: Gegen die Beibehaltung der Kombinationslehre als Unterrichtsgegenstand für die Gymnasien werden von mehreren Gut-

achten folgende wichtige Gründe innerer und äufserer Art ins Feld geführt: a. das Interesse, das die Schüler für sie hätten, sei ein nur geringes; b. auch stehe sie als Bildungswert erst in zweiter Linie (Posen Mariengymnasium); c. ihr Zusammenhang mit den übrigen Teilen der Arithmetik sei gar zu locker und ihre Anwendungsfähigkeit in der elementaren Mathematik eine zu beschränkte (Schrimm und ähnlich Gnesen); d. sie sei eine Disciplin, deren Wegfall anerkanntermafsen die allgemeine Unterrichtswirkung der Mathematik nicht beeinträchtige (Tremessen). Hierzu fügt Wongrowitz noch als äufseren Grund bei: e. die eigenartigen Verhältnisse an vielen Anstalten der Provinz erheischten möglichste Beschränkung des Unterrichtsstoffes; am ehesten könne die Kombinationslehre vermifst werden. Auch Schrader (Erziehungslehre p. 528) befürwortet den Fortfall dieser Disciplin. Und in der That, glaube ich, kann die Kombinationslehre ohne Nachteil für die geistige Entwickelung der Schüler aus dem Gymnasialpensum fortbleiben. Demgemäfs schlage ich vor, der These des Herrn Referenten hinzuzufügen:

> „Für die Gymnasien ist die Kombinationslehre aus dem Lehrpensum zu streichen.“

These 28 und 29: einverstanden.

Zu These 30: Ein geometrischer Vorbereitungsunterricht wird, wie das Referat angiebt, von den meisten Gutachten empfohlen, und ich gebe zu, dafs es bei Beginn des eigentlichen wissenschaftlichen Unterrichts erwünscht sein kann, die Schüler schon in etwas orientiert und mit bündigen Definitionen ausgerüstet vorzufinden. Schwierigkeit macht für das Gymnasium bei dessen beschränkter Stundenzahl nur die Frage, wo derselbe anzusetzen sei. Den mathematischen Stunden der Quinta möchte ich bei der Wichtigkeit, die das praktische Rechnen für diese Stufe hat, nichts an Zeit entzogen wissen; ebenso wird sich in Quarta, wo das Rechnen zum Abschlufs zu bringen ist, und wo nach der mafsgebenden Einrichtung unsrer Schulen der wissenschaftliche Unterricht in der Mathematik beginnt, die Zeit dafür nicht erübrigen lassen. Es bleibt demnach nur übrig, für diesen Anschauungsunterricht eine Zeit hindurch, am zweckmäfsigsten wohl in Quarta während des ersten Semesters, die Zeichenstunden zu benutzen. Und es scheint mir dies unbedenklich geschehen zu können, da ja jede wissenschaftliche Behandlung hierbei ausgeschlossen ist und es sich nur um Mitteilung von Erkenntnissen handelt, die lediglich auf dem Wege der Anschauung gewonnen werden. Wenn dem Zeichenlehrer übertragen wird, die Schüler mit dem kleinen Gebiete der planimetrischen Terminologie und mit den verschiedenen Arten von Linien, Winkeln, Figuren incl. Kreis bekannt

zu machen, so dürfte ihm wohl nicht zu viel zugemutet werden. Beschränkt der Herr Referent daher seine These auf die Realschulen, an denen dem mathematischen Unterricht ein Mehr an Zeit und Lehrkraft zugestanden ist, so bin ich damit einverstanden. Für die Gymnasien aber schlage ich folgenden Zusatz vor:

> „Am Gymnasium ist für diesen Vorbereitungsunterricht ein Teil der Zeichenstunden zu verwenden."

These 31—35: nichts zu erwähnen.

Der These 36, soweit sie das Gymnasium betrifft, schliefse ich mich an für den Fall, dafs der Antrag auf Wegfall der Kombinatorik aus dem Gymnasialpensum angenommen wird.

Mit These 37, 38 und 40 bin ich einverstanden, ebenso mit 39 unter der oben zu These 7 sub b angegebenen Beschränkung.

II.

Über das Verfahren bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten.

Referent: Direktor Menzel.

Referat.

Vorstehendes Thema ist in einzelnen Berichten zu weit gefafst und so behandelt worden, als hiefse es: Korrektur und Rückgabe der schriftlichen Arbeiten. Es setzt aber die Korrektur voraus und will es lediglich mit dem Geschäfte der Rückgabe zu thun haben, ich werde also nur das aus den Berichten verwerten, was darüber handelt.

Schriftliche Arbeiten, die in obligatorischen Gegenständen zur Korrektur gelangen, werden im Deutschen, Lateinischen, Griechischen (in den Realschulen dafür im Englischen), Französischen und in der Mathematik geliefert.

Für die Rückgabe aller dieser Arbeiten ergeben sich folgende allgemeine Bemerkungen.

1. Wenn der angehende Lehrer sich selbst überlassen bleibt, so wird er unter anderem auch bei der Rückgabe der schriftlichen Arbeiten gewöhnlich erst nach manchen Irrfahrten auf den rechten Weg gelangen. Die Wichtigkeit dieser Arbeiten als Mafsstab des Wissens und als Uebung der Schüler springt in die Augen, er verwendet in Folge dessen, wie es auch seine Pflicht ist, Sorgfalt auf Korrektur und Rückgabe, schiesst aber in Betreff der letzteren, je gewissenhafter er ist, desto leichter über das Ziel hinaus, indem er in die Besprechung Dinge zieht, die nicht zur Sache gehören, und wo möglich die Durchnahme der ganzen Grammatik bei den fremdsprachlichen Extemporalien an die Betrachtung der gemachten Verstöfse knüpfen will. Es kommt wohl vor, dafs er mehrere Stunden mit der Rückgabe verbringt, weil er glaubt, dafs von der Besprechung der Fehler hauptsächlich die Vermeidung derselben und der

Nutzen solcher Arbeiten abhängt, während der gröfsere Nutzen wohl in der Selbstthätigkeit der Schüler zu suchen ist, die sich an die Anfertigung derselben anschliefst. Von der untersten Stufe an läfst sich nämlich die Wahrnehmung machen, dafs bald nach Abgabe eines Extemporale nicht wenige Schüler wissen, welche Fehler sie gemacht haben. Sie schlagen die Grammatik nach, besprechen sich unter einander über fragliche Stellen, fragen wohl auch den Lehrer. So sind sie vor der Rückgabe bereits über den Wert ihrer Arbeiten orientiert, haben ihr Wissen befestigt, und eine Fehlerbesprechung brauchte vom Lehrer ihretwegen eigentlich nicht vorgenommen zu werden. Indessen abgesehen davon, dafs manche Schüler sich um die abgegebene Arbeit nicht weiter kümmern, wird es doch auch für die Bessern nicht überflüssig sein, unter Leitung des Lehrers die Arbeit zu betrachten und auf Dinge hingewiesen zu werden, die ihnen vielleicht entgangen sind. Nun stimme ich den Ref. Rogasen, Fr. W. Gymnasium und M. Gymnasium Posen, Gymnasium und Realschule Bromberg, Meseritz, Schrimm, Rawitsch, Nakel, dem Korref. Tremessen vollständig bei, dafs man sich bei der Durchnahme vor Weiterungen hüten müsse. Weil in den Arbeiten auf so verschiedenen Gebieten gefehlt wird, so ist eine noch so sorgfältige und ausgedehnte Besprechung nicht imstande, zu verhüten, dafs doch wieder Fehler, ja vielleicht schon in der nächsten Arbeit zum Teil dieselben Fehler gemacht werden. Dafs die Schüler die Fehler vermeiden, ist vor allen Dingen Sache der übrigen Unterrichtsstunden, des methodischen Unterrichts, da lasse man nicht nach, bis sie ihre Grammatik nicht blofs wissen, sondern auch anwenden können. Bei der Rückgabe beschränke man sich auf die Besprechung der begangenen Verstöfse und schliefse in einer Stunde ab, wie die Berichte fordern, aufser etwa bei den Aufsätzen in den obersten Klassen, wenn der Numerus derselben grofs ist. Innerhalb dieser Grenzen aber verfahre man so angestrengt und so gründlich als möglich, denn nichts liegt mir ferner, als der Oberflächlichkeit das Wort zu reden, vielmehr gebe ich den Ref. Realschule Bromberg und Progymnasium Kempen völlig Recht, wenn sie sagen, dafs die Rückgabestunde keine Erholungsstunde ist.

2. Die Rückgabe wird für die Schüler vorteilhafter und für die Lehrer leichter sein, wenn der Termin derselben nicht weit von der Zeit der Abgabe und der Korrektur entfernt ist. Die Arbeit ist den Schülern dann noch im Gedächtnisse, ebenso die begangenen Verstöfse den Lehrern, das Interesse ist in andrer Weise rege, als wenn viele Tage oder gar Wochen zwischen Ab- und Rückgabe vergangen sind. Derselben Ansicht sind gewifs alle Lehrer, wenn sie auch nur

die Ref. Rogasen, Krotoschin, Meseritz, Realschule Bromberg, Schrimm, Nakel, Korref. Rogasen, Fr. W. Gymnasium Posen, Krotoschin, Meseritz, Nakel, der Korref. Fr. W. Gymnasium Posen ausgesprochen haben. Die Wichtigkeit der Sache erfordert es, dafs in den Arbeitskalendern die Termine für Ab- und Rückgabe bestimmt werden.

3. Mit Ausnahme einer Anstalt wird ferner in allen Berichten gefordert, dafs der Lehrer sich behufs der Rückgabe Notizen mache. Es ist dies Verlangen um so anerkennenswerter, als es aus der Mitte der Lehrerkollegien selbst kommt. Notwendig ist es gewifs, die Mehrarbeit neben der Korrektur nicht zu scheuen und sich auf ein Blatt die Fehler jeder Arbeit, wenigstens die gröbsten, zu notieren, denn Ref. kann daran nicht recht glauben, dafs man bei mehreren Korrekturen, Vorbereitungen und vielen amtlichen und nicht amtlichen Dingen die Fehler von 40, 50 oder auch weniger Schülern im Gedächtnisse behält, selbst wenn die Korrektur am Tage vor der Rückgabe gemacht wird, was bei Aufsätzen der oberen Klassen nicht möglich ist. Diese Notizen denkt man sich mit Recht nicht als ein buntes Durcheinander hingeworfen, wie die verschiedenen Hefte die Fehler bringen, sondern übersichtlich in Rubriken geordnet, nach denen bei der Rückgabe die Fehler zu besprechen sind. Bei fremdsprachlichen Extemporalien und Exercitien ergeben sich als solche Gruppen z. B. Fehler gegen Interpunktion, Orthographie, Formenlehre, Syntax, Stil, gegen das Lexikon. Innerhalb der einzelnen Fehlerkategorieen noch „angemessene Nebengruppierungen" vorzunehmen, wie Ref. Realschule Bromberg empfiehlt, würde zu weit führen. Verschiedener Ansicht ist man darüber, ob die Namen der betreffenden Schüler mit zu notieren und bei der Besprechung mit zu nennen sind, oder nicht. Ich würde es für einen Zeitverlust halten, bei jedem Fehler den Namen mit anzuführen, was überdies auf die Schüler bald keinen Eindruck mehr machen würde, aber ab und zu bei besonderer Veranlassung den betreffenden Schüler zu nennen, habe ich für ganz wirkungsvoll gefunden.

4. Die Besprechung der Fehler hat vor der Einhändigung der Hefte und unter Beschäftigung der ganzen Klasse zu erfolgen. Damit sind einverstanden Korref. und Kf. Inowrazlaw, Ref. und Kf. Rogasen, Korref. M. Gymnasium Posen, Ref., Korref. und Kf. Gnesen, Ref. und Kf. Krotoschin, Ref. und Kf. Gymnasium Bromberg, Ref. Meseritz, Ref. und Kf. Schrimm, Ref. Fraustadt, Ref. und Kf. Rawitsch, Ref. und Kf. Nakel, Korref. Wongrowitz, Korref. Tremessen, mit Ausnahme der deutschen Diktate auch die Majorität der Kf. Fraustadt und Korref. Meseritz, also die Mehrzahl der Berichte. Zuerst die Zurückgabe und dann die Besprechung aller schriftlichen

Arbeiten in allen Klassen wünschen nur der Korref. Fraustadt und der Ref. Tremessen. Diesen beiden Berichterstattern kommen am nächsten Ref. und Kf. M. Gymnasium Posen, welche nur die freien Aufsätze nach der Besprechung zurückgegeben wissen wollen, alle anderen Arbeiten vor der Besprechung. Ref. und Kf. Fr. W. Gymnasium Posen teilen die Klassen und wünschen, dafs die Hefte für das Lateinische in VI, V, IV, für das Griechische in IV und III, für das Französische in V, IV, III vor der Besprechung der Fehler, in II und I, im Lateinischen auch schon in III nach der Besprechung den Schülern eingehändigt werden. Ref. Lissa schlägt vor, die lateinischen Extemporalien von IV an aufwärts vor der Besprechung, die griechischen Extemporalien und die freien Aufsätze nach der Besprechung zurückzugeben. Ref. Realschule Bromberg will es den Lehrern überlassen wissen, ob vor, ob nach der Besprechung die Rückgabe zu erfolgen habe, aber für den Fall, dafs das Deutsche bei fremdsprachlichen Arbeiten in den Händen der Schüler sei, halte er es für besser, die Hefte nach der Besprechung zurückzugeben.

Der Grund für die Rückgabe nach der Besprechung ist der, die Aufmerksamkeit der Schüler während der Besprechung durch nichts abzuziehen. Im umgekehrten Falle wird auch der strengste Lehrer nicht verhüten können, dafs die Augen des Schülers nicht blofs in der eignen Arbeit von einem Felher zum andern schweifen, sondern auch nach den Nachbarheften blicken, und dafs in Folge dessen Plaudereien sich einstellen. In den unteren Klassen wird dies sicherlich in nicht geringerem Mafse der Fall sein, als in den oberen, im Lateinischen nicht weniger als im Griechischen, bei den Exercitien und Extemporalien nicht minder als bei den freien Aufsätzen. Ein Grund für die Rückgabe vor der Besprechung wird nur von einem Ref. angeführt, der Schüler solle nämlich während der Besprechung jeden Fehler vor Augen haben. Ja, wenn er sich nur nicht den letzten betrachtete, während der erste besprochen wird! Vielleicht liegt jenem Gedanken die Besorgnis zu Grunde, dafs der Schüler sich sonst unter den Fehlern nicht zurecht findet. Aber findet er sich denn zurecht, wenn er trotz des vorliegenden Heftes nicht bei der Sache ist? Uebrigens könnte sich dies doch wohl nur auf die untersten Stufen beziehen, nicht auch auf IV und III. Jedenfalls haben die Schüler jeder Stufe von einer Besprechung, welcher sie mit ungeteilter Aufmerksamkeit folgen müssen, gröfseren Nutzen, als wenn sie durch das vorliegende Heft zerstreut die Worte des Lehrers zum Teil gar nicht beachten.

Dafs bei der Durchnahme der Arbeiten die ganze Klasse zu beschäftigen sei, damit sind alle Berichte einverstanden.

5. Die Besprechung beginnt mit den Ausstellungen, die man an dem Äufsern der Hefte zu machen hat. Zwar geben dieser Forderung nur Ausdruck Ref., Korref. und Kf. Meseritz, die Reff. Gymn. und Realschule Bromberg, Ref., Korref., Kf. Realschule Posen, Ref. und Kf. Kempen, Ref. und Kf. Schneidemühl, Ref. und. Kf. Tremessen, Ref. Krotoschin, aber die Sache ist ebenfalls so selbstverständlich, dafs auch dagegen gewifs kein Lehrer Widerspruch erheben wird. Wie die Schule darauf zu sehen hat, dafs ihre Zöglinge sauber am Körper und an der Kleidung sind, so hat sie auch die Pflicht, auf Sauberkeit und Ordnung in den Büchern und Heften zu halten, sie soll nicht blofs lehren, sondern auch erziehn. Nun ist aber wohl kein Schüler so geartet, dafs eine einmalige Erinnerung für die ganze Schulzeit ausreichte. Auch denkt der sonst fleifsige und ordentliche Knabe im Drange der Arbeiten nicht immer daran, z. B. den begriffenen Einband bei viel gebrauchten Heften (Exercitien und Extemporalien: Ref. Krotoschin) rechtzeitig durch einen neuen zu ersetzen. Daher ist es nötig, immer wieder auf solche äufsern Mängel aufmerksam zu machen, neue Umschläge zu verlangen, wenn die alten verbraucht sind, keine Kritzeleien darauf zu dulden, auf möglichst gute Schrift, gerade Linien, einen saubern Rand an der Seite, auf Angabe des Datums am Rande zu halten, und fruchten solche Ermahnungen nicht, die Annahme so lange zu verweigern, bis der Schüler ihnen nachgekommen ist. Mit Recht sagt Ref. Realschule Bromberg: „Kein Lehrer sollte eine schriftliche Arbeit annehmen, die nicht in jeder Beziehung die vorschriftsmäfsige äufsere Form aufweist.“ Zu beginnen ist aber darum mit diesen Ausstellungen, weil es naturgemäfs ist, vom Äufsern zum Innern, vom Kleinern zum Gröfsern fortzuschreiten.

6. Bei der Besprechung ist, wie einzelne Berichte besonders hervorheben, das Aussprechen des Falschen möglichst zu vermeiden.

7. Allgemein wird gefordert, dafs der Lehrer die Fehlerverbesserung durchsieht.

Im besondern ist über die Rückgabe der Arbeiten in den einzelnen Gegenständen Folgendes zu bemerken.

1. Im Deutschen ergeben sich zwei Arten von Arbeiten, Diktate und Aufsätze.

Beiden Arten, sowie den übrigen schriftlichen Arbeiten, ist nach den vorstehenden allgemeinen Bemerkungen gemeinsam die Besprechung des Äufsern der Hefte, der Fehler mit der ganzen Klasse vor der Rückgabe nach den Notizen des Lehrers in höchstens einer Stunde.

Verschieden ist im Diktat und Aufsatz zum Teil die Art der Fehler und die Behandlung derselben.

Im Diktat haben wir es in VI nur mit der Orthographie zu thun, in V mit Orthographie und Interpunktion, ebenso in IV, wo das Diktat mit kleinen Aufsätzen abwechselt.

Die orthographischen Fehler kann der Lehrer, indem er mit dem ersten Satze beginnt, durch Buchstabieren der betreffenden Worte mündlich verbessern lassen, so wollen es Ref. Gym. Bromberg und Kf. Fr. W. Gym. Posen; oder er kann aufserdem das Richtige noch an der Tafel zur Anschauung bringen, wie die Ref. Fr. W. Gym. Posen, Lissa, Realschule Bromberg, Realschule Posen, die Korref. Meseritz und Wongrowitz vorschlagen. Das Letztere verdient wohl schon der neuen Orthographie wegen den Vorzug, besonders auf der untersten Stufe. Dafs aber der Lehrer selbst die Worte an die Tafel schreibt, was Ref. Fr. W. Gym. Posen verlangt, halte ich nicht für nötig, er könnte dann in der That die Klasse nicht im Auge behalten, wie in der Kf. derselben Anstalt bemerkt wurde; zum Anschreiben mögen Schüler gerufen werden. Das Bedenken des Ref. Gym. Bromberg, dafs die Kurzsichtigen keinen Gewinn von der Verbesserung an der Tafel haben können, wird leicht gehoben, wenn man dieselben für dergleichen Stunden in die Nähe der Tafel setzt, wie es ja in anderen Klassen für die mathematischen Stunden geschehen mufs. Bei Interpunktionsfehlern in V und IV wird in den Berichten mit Recht Zergliederung der Sätze verlangt.

Die Verbesserung der Fehler wollen zu Hause angefertigt wissen die Ref. Inowrazlaw und Schrimm, gleich in der Klasse die Ref. Lissa und Wongrowitz. Der Korref. Meseritz schlägt vor, dafs die Schüler, die viel Fehler gemacht haben, in der Klasse die Sätze richtig ins Diarium schreiben und zu Hause eine Abschrift ins Heft machen; diejenigen, welche wenig Fehler haben, sollen dieselben gleich in der Klasse am Rande (besser unter der Arbeit) verbessern. Dieses Verfahren würde sich unter anderm schon deshalb empfehlen, weil es vielfach auch bei den fremdsprachlichen Exercitien und Extemporalien angewendet wird. Der Gang der Rückgabe würde also sein: 1) Bemerkungen über das Äufsere der Hefte und Fehlerbefsprechung, 2) Abgabe, 3) Anschreiben des Richtigen an die Tafel und Anfertigung der Verbesserung, 4) Zum Schlufs trägt der Lehrer die Rangordnung vor, nach welcher die Schüler von der nächsten Stunde ab bis zur neuen Arbeit zu sitzen haben.

Die Aufsätze zerfallen in solche, die nach einer vorangegangenen Besprechung des Themas angefertigt sind, und in solche, bei denen eine derartige Besprechung vorher nicht stattgefunden hat.

Bei Erörterung der Fehler der ersten Klasse von Aufsätzen ist zunächst, wie Ref. Lissa bemerkt, auf den besprochenen Gang der Erzählung, Beschreibung (IV, III), oder auf die vorher gefundene Disposition (II) zurückzukommen, es sind die unrichtigen Abweichungen nachzuweisen, dann die Verstöfse gegen Stil, Ausdruck, Orthographie, Interpunktion etc. zu berichtigen. Eine Fehlerverbesserung, die von mehreren Berichterstattern verlangt wird, könnte auf dieser Stufe nur zu Hause angefertigt werden.

Bei den Aufsätzen, die ohne gegebene Disposition geschrieben sind, wird in allen Berichten empfohlen, zuerst den Sinn des Themas und die Disposition festzustellen, dann sollen nach dem Wunsche der meisten die übrigen Versehen durchgegangen werden, soweit es die Zeit gestattet. Ref. Nakel steht allein mit der Ansicht, dafs Fehler gegen Orthographie, Interpunktion etc. in den oberen Klassen überhaupt nicht zu erwähnen seien. Für das Vorlesen eines Musteraufsatzes am Schlusse der Stunde sprechen die Ref. Fr. W. Gymnasium Posen, Lissa, Realschule Posen und Bromberg, Gymnasium Bromberg, für das Vorlesen des besten, wenn es nur nicht ein Musteraufsatz sein soll, der Korref. Inowrazlaw, dagegen sind die Ref. Krotoschin und Kempen, der Direktor in der Kf. Lissa. Dafs nötigen Falles der Lehrer den Musteraufsatz anfertigen müsse, wie die Ref. Realschule Posen und Bromberg wünschen, ist zu viel verlangt, so viel Zeit haben die Lehrer in der Regel nicht, und gute Schüleraufsätze jedes Mal vorlesen zu lassen, wird sich von selbst verbieten, da Aufsätze, die des Vorlesens wert sind, selten geschrieben werden.

2. Auch in den fremdsprachlichen Arbeiten hat man zwei Arten zu unterscheiden: Exercitien, Extemporalien und Aufsätze.

Die Rückgabe der Exercitien und Extemporalien wird nicht auf allen Stufen die gleiche sein, in einigen Klassen soll, wie mehrfach gewünscht wird, zu der mündlichen Besprechung der Fehler noch, wie bei dem deutschen Diktat, das Anschreiben des Richtigen an die Tafel hinzu kommen; uneinig ist man, wie weit hinauf und in welchen Gegenständen dies zu geschehen hat. Ohne Klassen und Gegenstände zu bestimmen, empfiehlt es Ref. Meseritz; für das Griechische, Französische, die Mathematik ohne Angabe der Klassen Ref. M. Gymnasium Posen; ebenso, ohne die Klassen zu nennen, für das Griechische, Französische, Englische, Hebräische Ref. Realschule Bromberg; für die unterste Stufe, also für das Latein in VI, Französische in V, Griechische in IV die Ref. Inowrazlaw, Fraustadt, Realschule Posen, Nakel, Kempen, Wongrowitz, und für das Griechische, Französische, die Ma-

thematik auf dieser Stufe auch Ref. Tremessen. Ref. Fr. W. Gymnasium Posen wünscht es für das Griechische in IV und das Französische in V und IV; Ref. Gymnasium Bromberg für das Lateinische in VI und V; Ref. Lissa für das Griechische in IV und III; Ref. Schrimm für das Latein in VI und teilweise V, für das Griechische in IV und teilweise in IIIB, für das Französische in V, IV und IIIB; Kf. Realschule Posen für das Latein in VI, Französische in V und IV, Kf. Inowrazlaw überall da, wo die Formenlehre behandelt wird.

Ref. möchte das Anschreiben an die Tafel der Zeitersparnis wegen möglichst beschränkt wissen. Er hat sich desselben mäfsig bedient, im Lateinischen hat sich ihm die mündliche Durchnahme gewöhnlich auch auf der untersten Stufe als ausreichend erwiesen. Er möchte es in dieser Sprache in VI und nur so lange gestatten, als die Schüler mit den ersten Anfängen ringen; ebenso möchte er es im Griechischen in IV und im Französischen in V gehalten wissen. Damit soll nicht gesagt sein, dafs der Lehrer nicht auch in anderen Klassen bei dem einen oder andern Worte, überhaupt wenn es für die Anschaulichkeit des Unterrichts vorteilhaft scheint, zur Kreide greifen dürfe, aber dem stehenden Anschreiben der ganzen Arbeit durch so und so viel Klassen möchte er ganz entschieden wehren. Es geht damit ein grofser Teil der Stunde hin, was bei Gegenständen mit wenig Stunden, wie beim Französischen, nicht zu ertragen ist. Auch haben die Schüler, die wenig Fehler gemacht haben, nichts davon, sie wenden sich in Ermangelung anderer Beschäftigung Fremdem zu.

Nach beendigter Fehlerbesprechung erfolgt die Herstellung einer Musterübersetzung wohl am besten nach dem Vorschlage der Ref. Gymnasium Bromberg, Fr. W. und M. Gymn. Posen unter Mitwirkung der ganzen Klasse. Der deutsche Text wird vom Lehrer wieder Satz für Satz gelesen und von den Schülern unter seiner Leitung mündlich übersetzt. Jedes Wort (schon in den unteren Klassen), jeder Satzteil tritt an die richtige Stelle etc. Dann werden die Hefte zurückgegeben, den Schülern einige Minuten gegönnt, ihre Arbeit anzusehen, und es wird ihnen gestattet zu fragen, falls sie die Korrektur nicht ganz verstehen. Darauf diktiert der Lehrer im Lateinischen in II und I, da es sich hier besonders um Stilbildung handelt, die gefundene Musterübersetzung, damit der Schüler die Perioden auch vor sich sieht und das Muster bei der Vorbereitung auf andere Extemporalien, ode bei der Anfertigung der Aufsätze wieder hervorsuchen kann. Die meisten Gutachten stimmen für eine Musterübersetzung. Es fordern sie diktiert aufser den oben genannten Berichterstattern die Ref. Rogasen, Kroto-

schin, Lissa, die Kf. Inowrazlaw, Gnesen; zum Schlufs vorgeführt die Ref. Realschule Bromberg, Schrimm, Rawitsch. Ref. Fraustadt will sie nur in den mittleren Klassen. Gegen eine Musterübersetzung haben sich nur 2 Berichte ausgesprochen: die der Ref. Meseritz und Nakel. In den mittleren und unteren Klassen, wo die lateinischen Arbeiten wesentlich grammatischer Art sind, wird ein diktiertes Emendatum durch vielfache andere Übungen überflüssig gemacht, ebenso in den übrigen fremden Sprachen, da in ihnen, wenigstens auf dem Gymnasium, nicht stilistische Gewandtheit verlangt wird. Dagegen wird die mündliche Musterübersetzung auch in diesen, wie im Lateinischen in den übrigen Klassen, als gute Übung nicht zu vernachlässigen sein.

Es erfolgt dann die Korrektur durch die Schüler und zwar gleich in der Klasse, nur ganz fehlerhafte Arbeiten (Kf. Inowrazlaw) sind in den Klassen und in den Gegenständen, wo das Emendatum nicht diktiert wird, zu Hause noch einmal zu machen. „Die Korrektur nach Hause aufzugeben", sagt Ref. Gymn. Bromberg, „wäre zwecklos, da für die Vermittelung des Verständnisses der Fehler bereits das Nötige geschehen ist. Auch die Gründe für die Korrektur, die Paragraphen der Grammatik anzugeben, ist unnötig und belastet die Arbeitskraft der Schüler." Ähnlich äufsern sich die Ref. Lissa, Nakel, der Korref. Meseritz. Ref. Realschule Posen will auch bei ungenügenden Arbeiten das Emendatum pagina fracta gleich in der Klasse geschrieben wissen. In der Klasse ins Diarium, zu Hause ins Heft wünschen die Korrektur Korref. Gymn. Bromberg, Fraustadt, Ref. Rawitsch, Kempen, Tremessen, Kf. Nakel; ebenso für die mittleren und oberen Klassen Ref. Inowrazlaw. Korref. Gnesen empfiehlt, auf der untersten Stufe die Fehlerverbesserung zu diktieren, die übrigen Klassen machen sie zu Hause. Die Ref. M. Gymn. Posen, Ref., Korref., Kf. Gnesen wünschen die Arbeit von allen Schülern zu Hause noch einmal gemacht, die nicht gut und befriedigend haben (der Korref. nimmt die unterste Stufe aus); dasselbe verlangt die Kf. Rogasen von IIIa bis I und in den unteren Klassen von solchen, die in Folge von Unfleifs ungenügend gearbeitet haben. Es kommt darauf an, wie die Censurstufen angewendet werden. Ref. würde es für unnütze Schreiberei halten, wenn z. B. eine Arbeit, die mit 3, 4 Fehlern ziemlich befriedigend genannt ist, abgeschrieben werden sollte.

Die empfehlenswerteste Art der Verbesserung ist wohl die, statt der falschen Formen und Vokabeln einfach die richtigen schreiben zu lassen, bei syntaktischen Fehlern den ganzen Satz (Kf. Rogasen). Der Korref. Fr. W. Gymn. Posen allein verlangt in den oberen Klassen Begründung der Fehler.

Die Korrektur wünschen unter die Arbeit: Kf. Rogasen, Korref. Gnesen, die Ref. Lissa, Rawitsch, Wongrowitz, Tremessen und Korref. Gym. Bromberg, in den obern Klassen; am Rande die Ref. Gym. Bromberg, Nakel, der Korref. Meseritz bei wenig Fehlern, Korref. Gym. Bromberg in den untern und mittlern Klassen auf die gegenüberliegende Seite. Die Verbesserung unter der Arbeit ist vorzuziehen, weil das Heft sauberer erscheint.

Den Schülern nach dem Ausfalle der Extemporalien die Plätze anzuweisen, wird in einigen Berichten mit Recht als ein Sporn zu Fleifs und Aufmerksamkeit empfohlen. Ref. und Korref. Gym. Bromberg, die Ref. Krotoschin, Lissa, Realschule Posen wollen bis III incl. davon Gebrauch gemacht wissen, die beiden ersten in den mittleren Klassen wenigstens nach dem Durchschnitt von 3 Extemporalien, Ref. Nakel nur vom VI—IV. Den Vorzug verdient wohl nur I und II auszunehmen. Damit alle Störung vermieden werde, will Korref. Gnesen die neuen Plätze erst in der folgenden Stunde eingenommen wissen.

Der Gang bei der Rückgabe der fremdsprachlichen Extemporalien und Exercitien ist also der: 1) Besprechung des Äufsern der Hefte und der Fehler, 2) Abermaliges Übersetzen des deutschen Textes, 3) Rückgabe der Hefte, 4) Fehlerverbesserung, behufs derselben in VI Anschreiben des Emendatums an die Tafel, ebenso in V im Französischen, in IV im Griechischen; in II und I im Lateinischen Diktieren der Musterübersetzung; 5) Bei Extemporalien Verkündigung der Rangordnung bis II exclusive.

Über die Arbeit die jedesmalige Rangordnungsnummer zu setzen, empfiehlt nur Ref. Gymn. Bromberg, in der Kf. Rogasen wurde dieser Vorschlag mit 9 gegen 3 Stimmen abgelehnt.

Endlich wünschen die Ref. Gnesen und Krotoschin, dafs man auf die frühern Arbeiten wieder zurückkomme und den deutschen Text der letzten Arbeit vor Anfertigung des neuen Extemporale, ferner im Laufe des Schuljahres die Arbeiten mehrerer Wochen, eines Quartals, eines Semesters wieder übersetzen lasse.

Die fremdsprachlichen Aufsätze unterliegen nach dem einstimmigen Urteile der Berichte demselben Verfahren, wie die in der Muttersprache verfassten: zuerst wird der Inhalt, dann werden die sprachlichen Verstöfse besprochen.

3. In der Mathematik werden ebenfalls unter Berücksichtigung der oben verzeichneten allgemeinen Bemerkungen die Aufgaben durchgesprochen und ähnlich, wie bei den Aufsätzen die Dispositionsfehler, die Irrtümer im eingeschlagenen Gange nachgewiesen, dann erst etwaige Rechenfehler etc. bemerkt.

Thesen:

1. Die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten ist in einer Stunde zu bewerkstelligen mit Ausnahme der Aufsätze in den obersten Klassen, wenn der Numerus derselben grofs ist.

2. Die Termine für die Ab- und Rückgabe der Arbeiten sind in dem Arbeitskalender zu verzeichnen.

3. Es empfiehlt sich, dafs der Lehrer behufs der Rückgabe sich die Fehler nach bestimmten Gruppen notiere.

4. Die Besprechung der Fehler hat vor der Einhändigung der Hefte zu erfolgen.

5. Das Anschreiben an die Tafel ist auf das Nötigste zu beschränken.

6. Die Verbesserung durch die Schüler wird in der Klasse angefertigt, nur ganz fehlerhafte Arbeiten sind zu Hause noch einmal zu machen.

III.

Über die Verpflichtung der Schule, gegenüber den Klagen über eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten für die körperliche Ausbildung der Schüler insbesondere durch Pflege des Turnunterrichts bezw. durch Veranstaltung von Turnspielen Sorge zu treffen.

Referent: Direktor Dr. Deiters.
Korreferent: Direktor Dr. Methner.

Referat.

Der erste Eindruck, welchen der Leser der über das obige Thema vorliegenden Referate, Korreferate und Konferenzprotokolle erhält[1]), ist der einer gewissen Unsicherheit über die eigentliche Absicht der gestellten Aufgabe. Die Folge ist gewesen, dafs zum Teil ganz verschiedenartige Fragen zum Gegenstande der Behandlung gemacht worden sind. Mehrere Referenten sehen im Thema hauptsächlich die Frage nach der inneren Bedeutung und der ihr entsprechenden Organisation des Turnunterrichts gestellt und widmen den im ersten Teile berührten Fragen der Überlastung und der Körperbildung nur eine kurze Betrachtung, um die Beziehung des Turnens zu denselben zu betonen;[2]) andere stellen wiederum den ersten Teil in den Vordergrund und betrachten als Hauptgegenstand

[1]) Es liegen dem Referenten 20 Referate, 11 Korreferate und 18 Konferenzprotokolle zur Berichterstattung vor.

[2]) R. Posen Realschule umschreibt das Thema: „Wie kann die Schule durch Turnen und Turnspiele für die körperliche Ausbildung mehr leisten als bisher?" Präciser der Korreferent: „Wie kann die Schule durch Turnen und Turnspiele verhindern, dafs der Geist auf Kosten des Körpers gebildet werde?"

der Aufgabe die Gesundheitspflege, die Fürsorge für die körperliche Ausbildung, die Mittel gegen gesundheitschädigende Belastung; bei ihnen erscheint wiederum das Turnen nur gewissermafsen als Anhang, als ein besonders wichtiges Beispiel eines solchen Mittels, wobei denn von detaillierter Behandlung seiner Organisation abgesehen ist. Noch andere endlich gewähren beiden Punkten gleichen Raum; so teilt z. B. Ref. Rogasen das Thema in die beiden Fragen: 1. ist eine die Gesundheit schädigende Belastung vorhanden? 2. ist dieser insbesondere durch Turnunterricht u. s. w. abzuhelfen?

Diese Verschiedenartigkeit der Auffassung macht es zur Pflicht, den Sinn des Themas vorab festzustellen. Die Anfangsworte „über die Verpflichtung der Schule" u. s. w. können auf den ersten Blick die Vermutung aufkommen lassen, es werde hier eine bestimmte Verpflichtung der Schule positiv anerkannt, die Schule habe für die körperliche Ausbildung zu sorgen, es komme nur auf das Wie? an. Dabei erregt aber Bedenken, dafs unter den Mitteln das Turnen als das vorzüglichste genannt wird; denn da das Turnen längst obligatorischer Unterrichtsgegenstand an allen höheren Lehranstalten ist, so kann doch nach einer Verpflichtung, dasselbe zu üben, gegenwärtig nicht mehr gefragt werden. Nun folgt aber im Thema der bemerkenswerte Zusatz: „gegenüber den Klagen über eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten." Sollte wirklich eine besondere Verpflichtung der Schule aufgestellt sein, nach Mitteln zu forschen, nicht etwa Überlastung zu vermeiden und körperliche Gefahren zu beseitigen, sondern nur, wie ein Referent sagt, Klagen verstummen zu machen? Dann müfste doch zuerst die Berechtigung dieser Klagen aufser Zweifel sein. Nun ist aber doch hinlänglich bekannt, einerseits, dafs diese Klagen keineswegs allgemein, und andrerseits, dafs sie, wenn überhaupt in einzelnen Fällen begründet, doch vielfach in hohem Grade übertrieben sind.

Daher scheint mir das Thema allein so richtig interpretiert zu werden, dafs darin nichts affirmativ behauptet werden, sondern eine Frage, oder besser mehrere Fragen aufgestellt werden sollten, über welche die Direktorenkonferenz ihr Votum abzugeben habe. Ich finde in dem Thema folgende drei Fragen gestellt:

Erstens. Es wird heutzutage vielfach darüber geklagt, dafs die Schule ihre Zöglinge zum Nachteil ihrer Gesundheit mit Schularbeiten belaste. Sind diese Klagen in den thatsächlichen Verhältnissen begründet?

Zweitens. Legen dieselben, sofern sie in irgend welcher Weise begründet sein sollten, der Schule die Pflicht auf, aufser ihrer gewöhnlichen Thätigkeit auch die körperliche Ausbildung der Schüler in ihren Kreis

zu ziehen? Und welche besonderen Pflichten erwachsen aus dieser — vorausgesetzten — Pflicht der körperlichen Erziehung?

Drittens. Ist unter diesen Mitteln das Turnen und die Veranstaltung von Turnspielen besonders geeignet? und entspricht die heutige Organisation der hier zur Sprache gebrachten Aufgabe?

Ref. glaubt in dieser Weise die Absicht des Themas erschöpft und zugleich begrenzt zu haben, und befindet sich dabei mit den Referaten in Übereinstimmung, welche in demselben nicht einfach die Frage des Turnunterrichts, oder der körperlichen Erziehung, oder der Überbürdung aufgestellt sehen. Diese Fragen sind sämtlich in dem Thema enthalten, aber nicht vereinzelt für sich, sondern in ihrer Beziehung zu einander, und können hier nur unter Erwägung dieser Beziehung betrachtet werden. Wenn freilich zwei Referenten auch noch die Frage der Realschulen und ihrer Gleichstellung mit den Gymnasien in die Behandlung verweben, so müssen sie wirklich geglaubt haben, dafs es sich hier de omnibus rebus et de quibusdam aliis handle. —

Indem wir also der Sache näher treten, haben wir uns zunächst bei dem Ausdrucke „Klagen über eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten" darüber klar zu werden, was unter Schularbeiten hier zu verstehen sei. Sind es die speziell so genannten, dem häuslichen Fleifse zukommenden Leistungen? oder ist darunter, wie Ref. Meseritz (freilich nicht in Übereinstimmung mit dem Kollegium) meint, „die ganze Thätigkeit, welche die Schule vom Schüler innerhalb und aufserhalb der Schulzeit und der Schulräume beansprucht" verstanden? ist jene, im Widerspruche mit dem allgemeinen Lehrplan und den bestehenden Vorschriften stattfindende Überbürdung, welche in den letzten Jahren vielfach Gegenstand von Verhandlungen und von besonderen Verfügungen geworden ist, gemeint, oder wird die gesamte Organisation unserer höheren Schulen, auch abgesehen von hier und dort vorkommenden Fehlern, angeklagt, dafs sie durch sich selbst die Schüler zum Nachteile ihrer Gesundheit belaste?

Es ist wohl nicht Zufall, dafs das Wort Überbürdung, welches in den erwähnten Verhandlungen und Verfügungen vorzugsweise und gleichsam wie ein technisches angewandt wird, in unserem Thema vermieden ist; es darf daher angenommen werden, dafs diese Art übermäfsiger Belastung nicht gemeint ist, und eine ausführlichere Behandlung derselben nicht erwartet wird; das Thema, sagt Dir. Krüger-Fraustadt in dem Konferenzprotokolle, erkennt Überbürdung nicht an, „denn dies würde einen krankhaften Zustand konstatieren, gegen den das Turnen als Medizin gebraucht werden soll"; es solle vielmehr die vorhandene

geistige Belastung durch die beim Turnen erlangte körperliche Erholung und Stärkung eine Ausgleichung erfahren. So wenden sich denn die Referate, welche diesen Punkt berühren, mit Entschiedenheit gegen die Annahme einer allgemeiner verbreiteten, mifsbräuchlichen Überbürdung. Ohne Zweifel hat der vor einer Reihe von Jahren zur Erörterung dieser Frage gegebene Anstofs seine guten Früchte getragen. Überall ist das zur Erreichung des Unterrichtszieles von jedem Lehrer, für jedes Fach erforderliche Mafs der zu leistenden Hausarbeit neu geprüft und begrenzt, die Strafarbeiten sind beseitigt, die aufgegebenen Pensen werden in der Klasse vorbereitet, es werden Arbeitspläne mit sorgsamer Verteilung auf die einzelnen Tage zu Anfang jedes Semesters aufgestellt (Ref. Meseritz u. a.); durch letztere wird der Häufung gröfserer Arbeiten an einem Tage vorgebeugt, während sorgfältige Führung der Klassenbücher die Kontrolle sichert. Es kann ja nicht geleugnet werden, dafs trotz dieser Mafsregeln die Gefahr einer Überbürdung immer wieder eintreten kann; es kann dies seinen Grund haben in Mifsgriffen einzelner Lehrer, welche es nicht verstehen, die Unterrichtsstunde für die Schüler förderlich zu gestalten, in dem übermäfsigen Eifer einzelner Fachlehrer, z. B. der Mathematiker an Gymnasien, welche die Kraft der Schüler in unverhältnismäfsiger Weise für ihren Gegenstand in Anspruch nehmen; ferner in der Aufnahme und Versetzung ungenügend vorgebildeter Schüler, in der Menge von Nebenbeschäftigungen, in der mangelhaften Fähigkeit derselben, ihre Zeit gehörig einzuteilen, so dafs gröfsere Arbeiten auf den letzten Tag verschoben bleiben (Ref. Gnesen). Durch Hervorhebung derartiger Mifsstände wird aber nicht das System, sondern eine mifsbräuchliche Praxis einzelner Anstalten und Lehrer, im letzteren Falle der Schüler und des Hauses angeklagt. Hier kann also von allgemein vorzuschreibenden Mitteln, um den Klagen zu begegnen, nicht geredet werden; hier mufs Abhülfe geschafft werden, wo der Mifsbrauch stattfindet, und die Verantwortung trifft nicht unsere Schulorganisation im Ganzen, sondern den Direktor der einzelnen Schule oder den Vater des einzelnen Schülers. Ist Überbürdung irgendwo vorhanden, so kann nur Kontrolle, nicht irgend welche besondere Veranstaltung, insbesondere (Ref. Posen Marien-Gymn.) nicht der Turnunterricht helfen. Findet sie nicht statt, so sind die Klagen unberechtigt, und man mufs die Klagenden eines Besseren belehren (Dir. Eckardt-Lissa). Zu dem letzteren mag häufig genug Veranlassung geboten sein; es werden allzu häufig diese Klagen sehr unbedacht ausgesprochen. Die Schulen sind fortgesetzt bemüht, ihnen den Boden wegzunehmen und haben alle Ursache, darauf

mit gutem Bewufstsein hinzuweisen; je mehr sie sich dieser Bemühung bewufst sein dürfen, desto mehr werden sie die oft sehr unzeitige Wiederholung dieser Klagen bedauern, und die Unsicherheit beklagen, die in Folge derselben Lehrer und Schüler ergreifen kann. Ich weifs nicht, ob anderer Kollegen Erfahrungen es bestätigen: mir wenigstens sind grade da, wo auf Beseitigung jeder schädlichen Überbürdung ängstlich gewacht wird, auch wohl Klagen von Eltern namentlich jüngerer Knaben zu Ohren gekommen, dafs dieselben zu wenig zu thun hätten. Jedenfalls ist eine Berücksichtigung jeder Art von Klagen, wenn nur die Leitung der Schule ihrer Aufgabe sich bewufst ist nnd das Wohl der Knaben mit warmem Interesse pflegt, sehr bedenklich, und es darf gewünscht werden, dafs man die Schule mit Vertrauen ihren Weg verfolgen lasse und nicht durch fortgesetzte Diskussion über diese Art der Überbürdungsfrage schliefslich den Ernst und den Arbeitseifer der Schüler und vielleicht auch mancher Lehrer gefährde.

Nun aber richten sich die Klagen über gesundheitschädigende Überlastung gar nicht mehr gegen Mifsbräuche einzelner Lehrer und Schulen, welche von Direktoren und Behörden, einzelner Schüler, welche von Eltern und Angehörigen beseitigt werden können; sondern es wird der gesamten Organisation, dem Normalplane selbst der Vorwurf gemacht, dafs er die Jugend mit geistiger Arbeit übermäfsig belaste und dadurch die Gesundheit schädige. Dieser Vorwurf wird von einigen der Gutachten als berechtigt anerkannt, während ihn andere ebenso entschieden als unbegründet bekämpfen und zurückweisen.

Von welcher Seite werden denn diese Klagen vorzugsweise erhoben? Mit der Erhebung dieser Frage verbinden mehrere der Gutachten (Wongrowitz, Schrimm) einen historischen Rückblick auf die Entstehung derselben, und führen dieselben vorzugsweise auf die vielgenannte Schrift des Medizinal-Rats Lorinser in Oppeln „zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" zurück (1836). Wenn auch manche hier besprochene Punkte schon früher berührt worden waren[1]), so ist doch erst durch jene Lorinsersche Abhandlung eine Bewegung, welche auch weitere Kreise ergriffen hat, in diese Frage gebracht worden, und man sah sich vor die Frage gestellt, ob in der That die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten die Gesundheit empfindlich schädige. Die preufsische Unterrichtsverwaltung war

[1]) Westfäl. Direktorenversammlung von 1826, vgl. Erler Direktorenkonferenzen I. S. 207.

sich ihrer Pflicht bewufst, diese angeblichen Folgen eines lange für bewährt gehaltenen Systems zu konstatieren, und, wenn nötig, Abhülfe zu schaffen.

Die hierdurch veranlafsten Untersuchungen, in Gutachten von Schulen und Behörden niedergelegt, erwiesen die Grundlosigkeit der erhobenen Anklagen, und der Minister von Altenstein konnte in der bekannten Verfügung vom 24. Oktober 1837 die Ueberzeugung aussprechen, dafs der Gesundheitszustand der Schulen ein recht befriedigender sei, und dafs die krankhaften Zustände, welche Lorinser „im Widerspruche mit andern Aerzten" bei der Jugend bemerkt haben wollte, nicht durch die Einrichtungen der Schule hervorgerufen seien. In derselben Verfügung wird die Frage, ob es den Gymnasien obliege, in gleicher Weise, wie für die geistige, so auch für die körperliche Erziehung und Ausbildung der Jugend zu sorgen, im allgemeinen verneint. Wie nun seit jener Zeit durch Einführung der Leibesübungen in den Kreis der Unterrichtsgegenstände, durch Beschränkung der Hausarbeiten, und in allen äufseren Beziehungen des Schullebens, Schulbauten, Beleuchtung, Heizung, Subsellien u. dgl. auf die Gesundheit der Jugend die eingehendste Sorge verwandt worden, ist zu bekannt, als dafs es hier weitläufig auszuführen wäre, und wird zum Teil noch im Laufe der Darstellung zur Sprache kommen. Und dennoch erheben sich in neuester Zeit gerade von ärztlicher Seite wieder erneute Klagen verstärkter Art. Auf der Nürnberger Versammlung des „Deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege" haben die Doktoren Finklenburg und Märcklin über den „Einflufs der heutigen Unterrichtsgrundsätze in den Schulen auf die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts" referiert und zu einer ganzen Reihe von Krankheitserscheinungen, Kurzsichtigkeit, Kopfschmerz, Verdauungsstörungen, Brustkrankheiten u. s. w. den Grund in den Schuleinrichtungen gesucht; sie verlangen als Konsequenz häufigeren Wechsel zwischen Sitzen und Bewegung, häufigere Unterbrechung der geistigen Fixierung, dann aber nichts Geringeres als Verringerung der Unterrichtsstunden und Verminderung des Lehrstoffs. Wie dieses zu ermöglichen sei, das freilich sollen die pädagogischen Fachmänner entscheiden. Es ist aber wohl zu bezweifeln, ob letztere sich zu einem solchen Versuche herbeilassen werden, so lange von ärztlicher Seite mit jenen schweren Anklagen das Geständnis verbunden ist, welches auch das Finklenburgsche Referat wie ein roter Faden durchzieht, dafs die zur Feststellung jener Annahmen erforderlichen statistischen Aufnahmen noch durchaus fehlen, dafs die Untersuchung über die Kausalität noch durchaus nicht abgeschlossen sei. Das Stärkste aber, was nach dieser Richtung hin

vorgebracht worden ist, hat der Medizinalrath Hasse in Königslutter durch die auf einer Versammlung zu Eisenach 1880 ausgesprochene Behauptung geleistet, dafs die Gymnasien den Irrenanstalten einen besonders hohen Prozentsatz Kranker lieferten, und das verschulde die Überbürdung der Schüler mit Arbeiten; es müfsten daher die Lehrziele vereinfacht, die Teilnahme an körperlichen Übungen gefördert werden. Nach der bündigen Abfertigung, welche diese monströse Behauptung in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 13. Dec. 1880 durch den Minister v. Puttkamer erfahren hat, bei welcher sich auf Grund ausgebreiteter Nachforschung ergeben hat, dafs die Behauptung nicht nur nicht erwiesen, sondern das Gegenteil wahr ist, kann von einem Eingehen auf dieselbe seitens der Schulen füglich abgesehen werden, wie denn auch die Referate, welche derselben Erwähnung thun (Meseritz, Schrimm), dies nur thun, um sie zurückzuweisen. Wir haben auch wirklich kein Material, diese Frage zu beantworten; wenn die Statistik der Irrenanstalten ein Beweismaterial für jene Behauptung nicht ergeben hat, so ist dies von einer Statistik der Schüler höherer Lehranstalten noch viel weniger zu erwarten. Welcher Direktor könnte wohl aus seiner Erinnerung einen oder mehrere Fälle von Geistesstörungen anführen, welche bei seinen Schülern bald nach ihrem Abgange in Folge übermäfsiger Anstrengung auf der Schule eingetreten wären? Referent ist dazu nicht imstande, die überwiegende Mehrzahl seiner Kollegen gewifs ebensowenig. Viel häufiger machen wir die Erfahrung, dafs junge Leute, die sich in der Schule an zusammenhängendes Arbeiten und geistige Anstrengung nicht hatten gewöhnen wollen, nach ihrem Abgange sehr bald geistig und sittlich verkommen. Und so sagt ja eins der in der genannten Abgeordneten-Verhandlung angeführten Gutachten ausdrücklich, dafs in einer Zeit der körperlichen Entwickelung, welche mannigfache Keime zu geistigen Störungen berge, die geistige Erziehung und Bildung auf dem Gymnasium gerade ein schützendes Moment bilde — eine Anerkennung, welche als von ärztlicher Seite kommend uns gewifs sehr willkommen ist, wenn auch für den Lehrer, der über Methode und Bildungsgehalt der einzelnen Lehrgegenstände täglich nachzudenken Gelegenheit hat, diese Ansicht eines Beweises gar nicht bedarf. Ist wirklich die Erscheinung geistiger Störung gegenwärtig verbreiteter wie ehedem, so liegt dies an der durch die grofse Vervollkommnung der Mittel hervorgebrachten, fast fieberhaften Lebhaftigkeit geistigen und materiellen Verkehrs, der hierdurch gesteigerten Nervosität, der wachsenden Vergnügungssucht, dem stürmischen Erwerbstriebe u. s. w. (Ref. Tremessen nach Finklenburg, (Korref. Schrimm). Solchen

vagen und unbewiesenen Anschuldigungen gegenüber von einer besonderen Verpflichtung der Schule zur Körperpflege zu sprechen, oder gar aus Anlaſs von Befürchtungen, welche jedes thatsächlichen Grundes entbehren, an ein Herabsetzen der Lehrziele zu denken, hieſse ihr zumuten, sich selbst und ihre historisch entwickelte ideale Aufgabe mutwillig verkennen und zerstören. —

Daſs durch dergleichen, von medizinischer Seite ausgehende Übertreibungen die Geltung der medizinischen Autoritäten für die Schule, welche doch deren Stimme zu beachten gewiſs alle Bereitwilligkeit zeigen würde, nicht gewinnen kann, liegt auf der Hand. In den Referaten haben, wie zu erwarten, jene Klagen wenig Anklang gefunden; es wird in einem Gutachten (Gnesen) geradezu gesagt, daſs jene Klagen vorzugsweise von Eltern stammen, deren Kinder aus ganz andern, in ihnen selbst und in der häuslichen Erziehung liegenden Gründen keine Fortschritte machen. Diesen Klagen, heiſst es dort, habe sich die Medizin bemächtigt, „um ihnen den gehörigen wissenschaftlichen Aufputz zu geben und sich den bereiten Beifall der Menge, welche nicht tiefer nachdenkt, aber über Schulfragen zu urteilen jeder Zeit sich für befähigt hält, zu gewinnen.“

Wenn auch dieses Urteil vielleicht zu weit zu gehen scheint, wenn wir die ernstliche Absicht, zum Heile der Jugend zu wirken, gerade den ärztlichen Stimmen abzusprechen nicht berechtigt sind, so ist doch nicht zu verwundern, wenn eine Übertreibung die andere hervorruft; noch weniger, wenn die ihres lauteren Strebens sich bewuſste Lehrerwelt Klagen, welche nicht lauteren Beweggründen entstammen — und solche sind leider nicht selten die von den Angehörigen der Schüler ausgesprochenen — mit Entschiedenheit von sich ablehnen würde. Die Schule aber ist sich ihrer Verpflichtung, ihrer Verantwortung viel zu sehr bewuſst, als daſs sie es bei einer schroffen Ablehnung bewenden lieſse; sie wird sich vielmehr gerade durch heftige Anklagen umsomehr bestimmen lassen, Einkehr bei sich selbst zu halten, und nach Beseitigung alles dessen streben, was irgendwie dieselben rechtfertigen könnte. So haben denn auch die vorliegenden Gutachten mit aller Besonnenheit die Gründe der Klagen geprüft und sind dabei zu sehr verschiedenen Resultaten gelangt. Während ein Teil derselben Lehrplan und Forderungen mit den Ansprüchen an die Gesundheit der Schüler in Übereinstimmung findet, erkennt ein anderer gesundheitwidrige Belastung an, wobei denn wiederum die Frage, ob die Schule im Stande und verpflichtet sei, den möglichen Schäden entgegenzuarbeiten, eine verschiedenartige Beantwortung findet.

Als gesundheitsschädliche Momente werden namentlich angeführt die fortdauernde Nötigung zu sitzender Lebensweise in Schulraum und Haus gerade in der Zeit der jugendlichen Körperentwickelung, ferner die anhaltende, angestrengte Thätigkeit des Kopfes und der Augen, der vorwiegende Aufenthalt in geschlossenen Räumen ohne genügende Abwechslung, endlich überhaupt der Mangel ausreichender, im Freien geübter Bewegung. „Unsere Kinder", sagt Ref. Posen Marien-Gymn., „sitzen zu viel, zumal bei der geringen Festigkeit ihrer Beckenknochen eine schnellere Ermüdung eintritt und sie gezwungen werden, oft in gebückter Stellung, wo Brust- und Bauchmuskeln zusammengepresst sind, unter Beobachtung der grössten Ruhe dumpfe, verdorbene Stubenluft einzuatmen." Sieben bis neun Stunden, sagt Ref. Meseritz, muss der Schüler täglich sitzen; „in dieser Zeit muss er Augen, Ohren, Stimmwerkzeuge gebrauchen und wird von ihm eine angestrengte Aufmerksamkeit gefordert." Gleichwie aber bei ausschliesslicher Arbeit des Körpers die Geisteskräfte erlahmen, so verliere umgekehrt bei blos geistiger Uebung der Körper seine Elasticität. „Denken wir uns nur einen Schüler, der als normaler Mensch in Sexta eintritt und nun neun bis zehn Jahre den Arbeiten gewissenhaft obliegt, ohne etwas zur Entwickelung seines Körpers zu thun — wird er nach wohl bestandenem Abiturientenexamen ein normaler Mensch sein?" Allerdings nicht, sagen wir, wenn er nichts zur Entwicklung seines Körpers thut. Da diese Voraussetzung aber kaum jemals zutreffen dürfte, so müsste unseres Erachtens eine solche Frage nicht gestellt werden, am wenigsten von Lehrern höherer Lehranstalten. Die Hinweisung auf die schlecht entwickelte Muskulatur und das bleiche Aussehen solcher, deren Beruf eine fortgesetzt sitzende Lebensweise fordert (Schneider, Weber, Schreiber), und die Befürchtung, dafs bei solchen, die erst in ihrer Entwicklung begriffen sind, das Wachstum gehindert und Kränklichkeit erzeugt werde, vollendet das dunkel gefärbte Bild, bei dessen Entwerfung der Referent jedoch nicht die Gesamtheit des Meseritzer Kollegiums auf seiner Seite gehabt hat. Auch bei dem Referenten von Bromberg G. findet sich diese in das medizinische Gebiet streifende Klage über die Nachteile des vielen Sitzens und er findet im allgemeinen die Klagen über Gesundheitsschädigung, namentlich mit Rücksicht auf die Hausarbeiten, gerechtfertigt, betont jedoch, dafs die Schule diese Schäden nicht alle abwenden könne. Da Spaziergänge und ungeregeltes Tummeln im Freien hier nicht genügend helfe, müfsten geregelte Leibesübungen eintreten. Auch der Korreferent von Rogasen erhebt ein starkes Klagelied; er findet, dafs in den ersten Schuljahren zu vielen körperlichen Leiden der Grund gelegt werde. „Woher kommt die Menge der Kurzsichtigen, der Lungen-

kranken, der mit Migräne und anderen nervösen Leiden Behafteten? Offenbar von den mangelhaften Schuleinrichtungen, unter deren Einflusse das Arbeiten zu Hause — gleichfalls schädlich wirkt." Wenn derselbe dann zur Erläuterung die überfüllten heifsen Räume, die zugigen Korridore, die schlechte Beleuchtung, die schlechte Haltung, die Bänke-Kalamität u. dgl. anführt, und wenn er das Bedauern herausfordert für die Menge „abgehetzter bis zum Tode matter Sekundaner", welche mit dem einjährigen Zeugnisse entlassen erst später die Elasticität wieder gewinnen, so darf man vielmehr bedauern, dafs Übertreibungen von schulmännischer Seite den ärztlichen Übertreibungen zu Hülfe kommen. Die Aufzählung von Mängeln obiger Art gehört gar nicht zu unserer Aufgabe; sie können hier und da vorhanden sein und müssen dann natürlich abgestellt werden, sind aber immer singulärer und lokaler Art und enthalten keine Klage über das System selbst, und nur darauf kommt es hier an. Und was den zweiten Punkt anbetrifft, so könnte Ref. der in Rogasen gemachten Erfahrung mit gleichem Rechte die bei dem letzten Entlassungstermine an seiner Anstalt gemachte entgegenstellen, bei welchem sich gerade recht stattliche und kräftig entwickelte Gestalten unter den Aspiranten für das Militärzeugnis befanden. Doch sei nicht verschwiegen, dafs der genannte Korreferent in seinem Kollegium keine Zustimmung gefunden hat.

Auch die Referenten von Fraustadt und Tremessen finden die Klagen im allgemeinen begründet; letzterer leitet namentlich die Zunahme der Kurzsichtigen aus der zu grofsen Arbeitszeit ab. Die Gefahr einer schädlichen Belastung räumt auch Rawitsch ein. Ref. Lissa leugnet sie für die normal gebildeten, erkennt sie jedoch für die zartgebauten Knaben an, und Dir. Lissa glaubt die Frage, ob die Organisation unseres Schulwesens normaler körperlicher Ausbildung förderlich sei, nicht bejahen zu können. Auch von Lissa wird auf die Zahl der Kurzsichtigen hingewiesen; vielfach sei das Übel erblich, vielfach aber erst während der Schulzeit entstanden.

Diese beiden Gefahren also: die für die Augen, und die für normales Wachstum und gute Körperhaltung, werden wir als die bezeichnen dürfen, die von schulmännischer Seite, soweit besonnene Beobachtung und nicht theoretische Übertreibung das Urteil eingegeben hat, aus dem gegenwärtigen Unterrichtssysteme abgeleitet werden. In allgemeinerer Weise sagen die, welche namentlich die Notwendigkeit der Leibesübungen begründen, dafs die Schulbildung eine einseitige, nur auf Entwickelung der geistigen Funktionen gerichtete sei, und dafs dabei die Ausbildung des Leibes gerade in der Zeit seiner Entwicklung vernach-

lässigt und somit geschädigt werde, da hieraus Gefahren hervorgehen müfsten. Die Entstehung schwererer Krankheitsformen unserem Schulorganismus als solchem, abgesehen von besonderen lokalen schädlichen Einflüssen, zuschreiben zu wollen, kommt den in den Gutachten niedergelegten schulmännischen Urteilen nicht in den Sinn.

Aber auch jene Klagen finden keineswegs überall Anklang, und es fehlt nicht an solchen Stimmen, welche den erhobenen Vorwurf von unserem Unterrichtssysteme abzuwehren mit Ernst und Eifer sich bemühen. Mehr wie die vorgenannten gehen sie auf das Schulleben selbst ein, ziehen die Vergleichung zwischen Sonst und Jetzt, und kommen zu dem Resultate, dafs der wesentliche Grund zu den beklagten Gefahren nicht in der Schule, sondern anderswo zu suchen sei.

„Ist die jetzige Schuljugend", fragt Ref. Gnesen (Dir. Methner), „in Bezug auf ihre Gesundheit durch die Schule gröfseren Gefahren ausgesetzt, als es vor 30, 40 Jahren der Fall war, der Zeit, aus der ja immerhin in Deutschland noch in die unsere ein Geschlecht herübergekommen ist, welches nicht ganz den Eindruck körperlicher Schwäche und Verkommenheit macht?" In allen äufseren Beziehungen, führt derselbe aus, ist jetzt alles besser geworden. Die Einrichtung der Schulräume, die Sorge für angemessene Beleuchtung, die Ausstattung der Schulbücher, die Herstellung geeigneter Subsellien sei allenthalben Gegenstand eifrigster Fürsorge. Dafs die Schule die Kurzsichtigkeit befördere, sei nicht erwiesen, früher, als die klein gedruckten Ausgaben gebraucht werden mufsten, als die Schüler abends bei Öl- und Talglicht arbeiteten, habe die Gefahr viel näher gelegen. Wenn die Forderungen gesteigert seien, so sei dies den erhöhten Anforderungen des Lebens entsprechend und es könne der Schule daraus kein Vorwurf erwachsen; viel eher solle man sein Augenmerk darauf richten, dafs heutzutage viel häufiger wie früher Knaben den Anstalten übergeben würden, welche zum Lernen weder Lust noch Anlage besäfsen — darauf hatte auch der Herr Minister in der früher erwähnten Sitzung des Abgeordnetenhauses hingewiesen —, welche nur die Berechtigung zum einjährigen Dienste erwerben wollten, welche die Arbeit als überflüssig ansähen und deshalb keine Fortschritte machten. Endlich aber sei die Unterrichtsmethode jetzt in allen Fächern eine durchdachtere und bessere, und indem der Grundsatz, dafs der wesentlichste Teil der Arbeit der Unterrichtsstunde zufalle, zu immer entschiedenerer Durchführung gelange, werde von dieser zwar gröfsere Anstrengung verlangt, die Hausarbeit jedoch entschieden beschränkt. Den letzteren Gedanken führt auch der Referent von Rogasen (Obl. Golenski) in treffender Weise aus. Es sei nicht richtig, dafs der

Wissensstoff für die Schule vermehrt sei; allerdings verwerte auch die Schule neue wissenschaftliche Resultate, dies führe aber keineswegs notwendig zu einer Vermehrung des Stoffes, sondern könne ebensowohl eine Vereinfachung bewirken. Er exemplifiziert hier auf Beispiele aus der lateinischen Grammatik; und wer die heutigen, präcis gefafsten und alles Entbehrlichen sich enthaltenden Lehrbücher mit den noch vor 20 bis 30 Jahren im Gebrauche gewesenen vergleicht, wird ihm unbedenklich Recht geben. „Endlich, was die Hauptsache ist, wird der Lernstoff in der Unterrichtsstunde dergestalt nach allen Seiten hin durchgearbeitet, dafs er am Schlufs der Stunde bereits Eigentum ist und höchstens nur eine kurze Repetition für die häusliche Arbeit übrig bleibt, während früher sehr häufig einfach gesagt wurde: zur nächsten Stunde lernt ihr die und die Paragraphen." Nicht der Lernstoff sei vermehrt; der Arbeitseifer der Schüler habe nachgelassen; die Trägheit derselben, zumal wenn sie die Arbeiten bis zum letzten Termine verschieben, sei Hauptquelle der scheinbaren Belastung. Die wohlwollenden Bemühungen der Schulverwaltung seien mifsverstanden worden; auch die mäfsigste Anforderung erscheine als Überbürdung, und dieselbe drohe fast zur fixen Idee zu werden. Auch Ref. Schrimm kommt zu gleichen Resultaten; und Ref. Bromberg Realsch. geht auf die Beschaffenheit und die Beschäftigungen der Schüler speziell ein; nicht alle seien gleich beanlagt; werde bei weniger Beanlagten geklagt, so treffe die Schuld nicht die Schule. Wer auf die vielen Zerstreuungen der Schüler hinblicke, wie sie im Besuche von Theater, Tanzstunden und Bällen hervortreten, ja in der traurigen Erscheinung des Verbindungswesens, könne unmöglich zu der Ansicht gelangen, dafs die Zeit der Schüler durch die Schule übermäfsig in Anspruch genommen werde.

Alle diese Referate, und mit ihnen Ref. Lissa, Krotoschin, Bromberg Gymn., weisen die Klagen als übertrieben oder als vollständig unbegründet zurück, der letztgenannte mit besonderer Berufung auf die in der Posener Direktorenverhandlung von 1876 gegebene Erklärung, dafs die in Preufsen bestehenden Verordnungen über das höhere Schulwesen Mafs und Ziel der häuslichen Arbeiten im allgemeinen richtig angeben, und von diesem Gesichtspunkte aus der Vorwurf der Überbürdung, den man den höheren Schulen mache, unbegründet sei. Eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten sei, so lange der jetzige Lehrplan beobachtet und an der rechten Lehrmethode festgehalten werde, an den höheren Lehranstalten nicht vorhanden. —

Es ist schwer, so divergierenden Standpunkten gegenüber das einfach Thatsächliche klar hinzustellen, zumal wenn die Erfahrungen so

verschieden sind, wie es hiernach den Anschein hat, und wenn ferner subjektive und dem Gegenstande fremde Momente so zahlreich in die Erörterung der Frage eingemischt werden. Es ist ja gewifs nicht zu leugnen, dafs vielen derartigen Klagen unlautere Motive zu Grunde liegen, dafs Vernachläfsigung der Eltern und Trägheit der Schüler Folgen hervorbringt, für welche die Schule verantwortlich gemacht wird. Viele Klagen heften sich an äufsere, grofsenteils längst beseitigte und nur durch lokale Vernachläfsigung hier und da fortbestehende Übelstände; sie können also bei der Beantwortung einer Frage, welche das normale Verhältnis voraussetzt, nicht in Betracht kommen. Fassen wir also dieses ins Auge: wie steht es alsdann thatsächlich?

Die Schüler, heifst es also, sind zu vorzugsweise sitzender Lebensweise genötigt, und das ist, gerade in der Zeit der Entwicklung, ihrem Wachstum und ihrer Gesundheit schädlich. Nun kommt der Schüler, vollständig ausgeruht, um 8 Uhr (im Sommer vielfach um 7) zur Klasse. Nachdem er eine Stunde lang, wenn es ist wie es sein soll, in hellem, wohl gelüftetem Raume angeregt geistig thätig gewesen, kann er sich einige Minuten geistig erholen, auch nach erhaltener Erlaubnis die Klasse für einen Moment verlassen, um alsdann eine weitere, doch um wenigstens 5 Minuten verkürzte Stunde geistig zu arbeiten. Damit ist gewissermafsen schon ein Abschnitt der Tagesarbeit beendet; denn es folgt nun eine viertelstündige Pause, die der Knabe ganz nach seiner Lust zu freier Bewegung oder ruhiger Erholung benutzen kann.[1]) Neu erfrischt kehrt der Knabe in das inzwischen gelüftete Klassenzimmer zurück, um dann mehrfach schon nach einer, in der Regel nach zwei weiteren Stunden nach Hause entlassen zu werden. Nach der zwei- und für viele dreistündigen Mittagspause, während welcher die Schule keinerlei Arbeit verlangt und kaum wünscht, folgt nochmals ein zweistündiger Unterricht, von einer 10 bis 15 Minuten langen Pause unterbrochen und wo irgend möglich durch Stunden ausgefüllt, welche eine mäfsigere, mehr receptive Geistesthätigkeit fordern. Schliefst sich nun nicht etwa noch eine Turn- oder Gesangstunde an, so hat der Knabe eine sehr ausgedehnte freie Zeit vor sich, in welcher das geistige wie das körperliche Bedürfnis gleichmäfsig seine Berücksichtigung finden kann. Ist das Mafs der Hausarbeit im Einklang mit den allgemeinen Bestimmungen sorgfältig festgestellt, wird die Einrichtung des Arbeitskalenders und

[1]) Wenn also nach einem, von Ref. Bromberg erwähnten ärztlichen Gutachten das Kind nicht länger wie 2 Stunden anhaltend sitzen und geistig beschäftigt sein soll, so ist auch dieser Forderung in unserem Plane Genüge geleistet, der nun freilich nicht nur für Kinder aufgestellt ist.

des Klassenbuchs gewissenhaft beobachtet und kontrolliert, dann hat der Schüler unterer Klassen 1 bis $1^1/_2$, der mittlerer Klassen 2 bis $2^1/_2$, der der oberen allerdings 3 bis 4 Stunden (letzteres ausnahmsweise) zu Hause zu arbeiten. Dazu denn die freien Nachmittage, die Sonntage, die über das Jahr verteilten Ferien, welche Gelegenheit zu ausgedehnter Erholung bieten.

Das ist das normale Verhältnis; kein Schulmann, überhaupt keiner, der nicht einer ungesunden Verweichlichung das Wort reden will, wird sagen können, dafs dieses einem gesunden, normal gebauten Knaben Schaden bringen könne und seine Entwicklung aufhalte, und die Erfahrung bestätigt das ebenfalls nicht (vgl. Ref. und Konf. Gnesen). Anders mag es bei kränklichen, z. B. Brustschwachen oder zu Kopfschmerz neigenden Knaben sein, wie überhaupt gar nicht geleugnet werden soll, dafs diese Lebensweise im Gegensatz zu Berufsklassen, deren Thätigkeit wesentlich Bewegung fordert, eine gewisse Einseitigkeit zeigt, die aber in der Natur wie jedes, so auch unseres Berufes liegt. Die Schule verlangt in ihrem Dienste eine körperliche Anstrengung, aber sie mufs sie verlangen. Ob sie selbst im Stande ist, die möglichen Nachteile dieser Körperanstrengung durch eigene Mittel zu paralysieren, wird Gegenstand weiterer Betrachtung sein.

Ein weiterer Schaden, der von der angestrengten Schulthätigkeit hergeleitet wird, ist die Zunahme der Kurzsichtigen und der Kurzsichtigkeit. Da selbst in dem Falle, dass dieser Vorwurf begründet wäre, von einer Hülfe durch körperliche Uebungen keine Rede sein könnte, so gehört eigentlich diese Frage überhaupt nicht in unser Thema. Ref. will jedoch nicht unterlassen zu betonen, dafs ihm auch diese Klage in hohem Grade übertrieben scheint, und dafs in den Einrichtungen der Schule, wie sie jetzt überall durchgeführt sind oder angestrebt werden, keine Berechtigung gefunden werden kann, die Schule für die angebliche Zunahme dieses Leidens verantwortlich zu machen; es mufs dieses vielmehr durchaus auf häusliche Einrichtungen geschoben werden, in welchen viel häufiger die Gefahr gegeben ist, dafs die Schüler bei schlechter Beleuchtung lesen und arbeiten. Ref. Lissa taxiert die Zahl der Kurzsichtigen an den höheren Schülern auf $14^1/_2$ bis 15 Prozent, betont jedoch, dafs dieser Fehler vielfach ein erblicher sei. Ref. hat das Verhältnis am Posener Marien-Gymnasium zeitweise noch etwas ungünstiger gefunden, indem sich, wofern die Angaben genau waren, etwa 19 % als kurzsichtig herausstellten. Von diesen konnte nur gut der dritte Teil sagen, dafs er während der Schulzeit kurzsichtig geworden sei, und auch diese mufsten es zum grofsen Teile zweifelhaft lassen, ob der Fehler durch

die Thätigkeit für die Schule eingetreten sei. Den regelmäſsigen Gebrauch von Brillen fand ich bei ungefähr 30 unter ca. 630 Schülern, von denen über ²/₃ den oberen Klassen angehörten. Daſs in besonderen Fällen die Schule alle Schonung anwendet, versteht sich von selbst; daſs aber eine Änderung ihres Systems auf Grund so wenig sicher bewiesener Klagen eintreten solle, zumal nachdem alle wirklich hemmenden Einflüsse mit aller Sorge weggeräumt werden, kann ihr im Ernste nicht zugemutet werden.

Wenn nun gar die angestrengte geistige Thätigkeit selbst, die anhaltende Anspannung der Aufmerksamkeit, der Denkthätigkeit, als gesundheitsschädlich hingestellt, aus der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände, der Menge und Schwierigkeit der geforderten schriftlichen und mündlichen Leistungen nicht etwa Ermüdung und Abspannung, welche durch Erholung wieder aufgehoben werden, sondern Krankheitserscheinungen, wie Migräne und dgl. abgeleitet werden, welche dauernd die Lebensfrische des jungen Mannes untergraben, so ist doch, meinen wir, gerade für den Schulmann in der Wiederholung dieser Klagen groſse Vorsicht geboten, und man sollte nicht ohne weiteres ärztliche Mitteilungen, welche sich selbst als nicht abgeschlossene, statistisch nicht genügend festgestellte geben, nachsprechen, sondern selbst in dem eigenen Kreise mit gröſster Vorsicht Erfahrungen sammeln und dieselben gewissenhaft prüfen. Treten diese Folgen ein, welche viele befürchten und beklagen, so muſs dies auch im Schulleben selbst bemerkbar werden, da wir ja doch die Knaben der Regel nach neun und mehr Jahre unter unserer Leitung haben. Es muſs dann der Fall nicht einigemale, sondern in groſser Ausdehnung eintreten, daſs Schüler in Folge der Schulthätigkeit krank werden. Es würde wirklich wünschenswert sein, und voraussichtlich manche Schwarzseher beruhigen, wenn einmal gleichzeitig an allen Schulen für die Dauer eines Semesters statistische Erhebungen über die Schulversäumnisse und deren Gründe gemacht würden. Ref. ist überzeugt, daſs der Prozentsatz derer, welche ganz regelmäſsig und ohne jede, durch Krankheit verursachte Unterbrechung die Schule besuchen, als ein unerwartet hoher sich zeigen würde, und daſs, wenn die von Hause aus Kränklichen, und die wegen akuter Krankheiten, deren Grund nicht in der Schule zu suchen ist, Abwesenden in Abrechnung gebracht werden, nur eine verschwindende Zahl von solchen sich ergeben würde, deren Fernbleiben von der Schule die Schule selbst verschuldete. Vielleicht würden die medizinischen Stimmen dergleichen statistische Erhebungen nicht gelten lassen und auf das langsam wirkende Gift, dessen Erfolg sich erst nach Jahren in dem Gesamtorganismus zeige, hinweisen. Dabei könnten sie sich denn auf

Erfahrung nicht berufen; und die Schule wird um so zuversichtlicher den Erfolg und das Urteil Unbefangener abwarten dürfen. Sie wird auf den gesamten Lehrplan, und wie es mehrere der Gutachten mit vollem Rechte gethan haben, auf die nach allen Richtungen hin verbesserte Lehrmethode mit voller Beruhigung hinweisen.

Ich wüſste in der That dem, was in letzterer Hinsicht Ref. Gnesen gesagt hat, nichts Wesentliches hinzuzufügen; wer das heutzutage ignoriert, hat von den inneren Verhältnissen der Schule keine Kenntnis und sollte sich scheuen, theoretische Anklagen gegen dieselbe zu erheben. Einen Lehrer, der gegenwärtig sich auf Aufgeben und Abfragen beschränken wollte, der es nicht verstände, den Schülern die Grammatik in der Stunde zu erklären und einzuüben, die Geschichte durch anregenden Vortrag zu lebendiger Anschauung zu bringen, bei Lösung mathematischer Aufgaben die Gesamtheit zur thätigen Teilnahme zu zwingen — der z. B., was ehedem geschah, die Paragraphen vorlesen lieſse, den geschichtlichen Abschnitt ohne Erklärung zum Lernen aufgäbe, im mathematischen Unterrichte sich nur mit wenigen beschäftigte und anderen, die er nicht selbst fördern zu können meint, wo möglich schon zu Anfang des Schulsemesters häusliche Nachhülfe als notwendig vorstellt, kurz der Arbeit verlangt, zu der er nicht angeleitet hat, der ernten will, wo er nicht gesäet hat: einen solchen halten wir heutzutage für einen schlechten Lehrer, und was solche verfehlen, hat man nicht das Recht der Schule aufzubürden. Darüber haben wir Schulmänner überhaupt kein Wort weiter zu verlieren. Aber man sage doch auch, wo denn in den letzten Zeiten eine solche Erweiterung der Forderungen eingetreten wäre, welche gerade jetzt die Erhebung von Klagen rechtfertigte, an welche man früher nicht dachte. Durch die Bestimmungen von 1856 ist der Unterricht in der philosophischen Propädeutik als ein selbständiger weggefallen, der in der Naturgeschichte fakultativ geworden, und statt dessen der Beginn des französischen nach Quinta verlegt worden; in allen anderen Beziehungen ist nichts geändert, wohl aber durch bessere Methode die Erreichung des Lehrziels erleichtert. Die heutigen Leistungen weisen, wie Schrader[1]) sagt, ein Mehr positiver Kenntnisse gegen früher nicht auf, wohl aber eine gesundere und gleichmäſsigere Ausbildung des jugendlichen Geistes von innen, eine Hebung des inneren Verständnisses, eine Vermehrung der Anschauungsfähigkeit.

Um so weniger darf aber von einer Herabsetzung der Lehrziele gegen-

[1]) Verfassung der h. Sch. S. 10 fg. — Auf dieses treffliche Buch muſs hier überhaupt verwiesen werden, da eine Durchsprechung des gesamten Lehrplans an dieser Stelle unmöglich ist.

wärtig die Rede sein, wenn die höhere Schule ihre Aufgabe, Vorbereitung für diejenigen zu bieten, welche auf Grund höherer Geistesbildung die leitende Rolle in unserem öffentlichen Leben übernehmen sollen, beibehalten soll. Dieser Gedanke, man solle die Lehrziele herabdrücken, wagt sich auch nur ganz vereinzelt in den Gutachten hervor, obgleich man nach den herben Klagen, zu deren Organ sich einzelne machen, auf solche Vorschläge gefafst sein mufste. Dieselben gehen vielmehr sofort zu dem Aufsuchen anderer Heilmittel über, und wir werden ihnen dahin gleich folgen, nachdem wir nur noch einer kurzen Betrachtung Raum gegeben und so vielleicht den Übergang zweckmäfsig gebahnt haben. Ist eine Überbürdung des Gymnasiums im ganzen nicht zuzugeben, so könnte sie ja immer an einzelnen Stellen des Lehrplans gefunden werden. Sehr gewichtige Stimmen finden die Quarta des Gymnasiums mit Lehrstoff überladen[1]) und zwar durch das gleichzeitige Eintreten von zwei neuen Lehrgegenständen, während auch die übrigen, namentlich das Lateinische, stärkere Ansprüche machen, und der französische Unterricht, der in Quinta begonnen hat, die Verwirrung vermehren hilft. Andere erheben die gleiche Klage bezüglich der Prima in Folge der Notwendigkeit der Vorbereitung zur Maturitätsprüfung. Den Grund der letzteren Klage wird die Schule niemals beseitigen können, da er in der Natur jeder Prüfung liegt; auch eine Umgestaltung der Maturitätsprüfung würde sie schwerlich beseitigen. Der Wunsch, die Quarta entlastet zu sehen, wird teilweise schon jetzt dadurch erfüllt, dafs der eigentliche geometrische Unterricht thatsächlich erst in Untertertia beginnt und in Quarta sich auf Durchnahme der notwendigen Vorbegriffe beschränkt.[2])

Geben wir nun eine, die gesundheitschädigende Überlastung bei dem jetzigen Lehrplane, der jetzt geübten Methode und den durchweg verbesserten äufseren Lehreinrichtungen nicht zu, leugnen wir insbesondere die Möglichkeit einer Herabdrückung des Unterrichtsziels, so ist damit keineswegs in Abrede gestellt, dafs die Schule die Kraft, auch die körperliche, der Schüler für sich in Anspruch nimmt. Es ist ebensowenig geleugnet, dafs die erhöhte Geistesarbeit in den Stunden und die Gleichmäfsigkeit der Anforderungen, wenn nicht zu Überbürdung, doch zu einer Überspannung führen könne[3]), die zwar nicht gleich als gesundheits-

---

[1]) Dir. Kern, Ref. für die preufs. Direktorenkonferenz v. 1871, mehrere Stimmen auf der schlesischen Direktorenkonferenz von 1879 (S. 161), Schrader a. a. O. S. 35.

[2]) Eine wesentliche Entlastung der Schüler der Quarta ist nunmehr durch die neuen Lehrpläne vom 31. März d. J. dadurch eingetreten, dass der Anfang des griechischen Unterrichts nach Untertertia verlegt ist. (Wie leicht ersichtlich, ist unser Bericht vor der Kenntnis der neuen Lehrpläne erstattet.)

[3]) Schrader a. a. O., nach ihm Ref. Rawitsch.

schädlich bezeichnet werden kann, aber doch infolge der dadurch herbeigeführten Ermüdung eine naturgemäfse Unterbrechung und Erholung wünschenswert macht. Und überhaupt wird es keinem Schulmann einfallen in Abrede zu stellen, dafs die auf der höheren Schule zu suchende Ausbildung den Charakter der Einseitigkeit trägt. Das thut aber notwendig jede Vorbildung zu einem bestimmt gearteten Lebensberufe; sie mufs die Kräfte, welche der Beruf braucht, vorzugsweise üben; das ist beim Kaufmann, beim Soldaten nicht anders. Haben die Berufsstellungen, zu welchen Gymnasium und Realschule I. O. vorbereiten, das Gemeinsame, dafs sie eine stets rege produktive Geistesarbeit auf dem Grunde fest erworbener Kenntnis und sicherer Bildung fordern, so haben wir die Pflicht, diese Bildung zu vermitteln und die geistigen Funktionen zu üben, und dürfen uns durch die Bestrebungen einer falschen Humanität, die leider gerade dem Schulwesen gegenüber so vielfach hervortritt, nicht irre machen lassen. Erst wenn wir von dieser Überzeugung ganz durchdrungen sind, werden wir uns mit aller Unbefangenheit der Frage zuwenden können, ob die Schule verpflichtet sei und Mittel habe — nicht etwa gesundheitliche Schäden zu heilen — sondern auch gegenüber den Befürchtungen, welche an die unleugbar einseitige Ausbildung geknüpft werden, Veranstaltungen zu treffen, um denselben ein Gegengewicht zu bieten; ob sie, da sie die geistige und körperliche Kraft der Schüler in Anspruch nimmt und nehmen mufs, die möglichen Nachteile, welche diese ihre unabweisliche Pflicht einer gleichmäfsigen Ausbildung bringen kann, zu paralysieren verpflichtet und imstande sei.

An dieser Stelle, wo der Übergang von dem ersten Teile des Themas zum zweiten zu vollziehen war, verhalten sich die vorliegenden Gutachten sehr verschieden. Wer überhaupt eine Berechtigung irgend welcher Klagen, die Möglichkeit irgendwelcher Nachteile gar nicht anerkennt, für den existiert diese zweite Frage des Themas eigentlich gar nicht, da er ja dann konsequent eine besondere Verpflichtung der Schule ablehnen mufs. Wirklich ziehen auch mehrere Referate diese Konsequenz. Da eine gesundheitsschädliche Belastung nicht zugegeben werden kann, sagt Ref. Rogasen, so fällt der zweite Teil des Themas eigentlich von selbst fort; aber auch wo Belastung wäre, könnte ihr durch erhöhte körperliche Übung nicht begegnet werden, sondern nur durch Herabminderung der Forderungen. Hier scheint vergessen zu werden, dafs eine erhöhte Pflege der Leibesübungen gar nicht im Thema vorausgesetzt ist. Einen ähnlichen Standpunkt nehmen die Referenten von Bromberg Gymn. und Realsch. ein; auch sie erkennen die Berechtigung der Klagen nicht an und folgeweise auch nicht eine Verpflichtung der Schule, Abhülfe zu

schaffen; doch aber sprechen sie sich für eifrige, der letztere sogar für gesteigerte Pflege des Turnunterrichts als einer aus anderen Gründen wünschenswerten Sache aus, aber nicht (Bromb. R.), weil die Schüler überbürdet seien, „sondern weil sie noch Zeit genug übrig haben." Am schroffsten vertritt diesen abwehrenden Standpunkt der Referent für Schneidemühl unter Zustimmung der Mehrheit der dortigen Konferenz. Es sei im Thema, sagt er, von einer allgemeinen Pflicht zur Pflege des Turnunterrichts nicht gesprochen — diese sei ja ohnehin, jedenfalls äufserlich, aufser Zweifel; es handle sich vielmehr um eine besondere Pflicht, gegenüber den Klagen wegen Gesundheitsschädigung. Die Begriffe Gesundheitsschädigung und körperliche Ausbildung bilden jedoch keinen Gegensatz; Körperbildung setze Gesundheit voraus, vermehrte Sorge für dieselbe könne die durch übermäfsige Schularbeit geschädigte Gesundheit nicht herstellen; das Schulturnen sei nicht Heilgymnastik und Heilzwecke habe überhaupt die Schule nicht zu verfolgen. Zudem fordere auch der Turnunterricht selbst wieder Zeit und Anstrengung und sei durchaus nicht notwendig Erholung. Also, folgert auch er: sind die Klagen begründet, so mufs die Schule den Grund, also die Belastung selbst beseitigen; übertriebene Klagen können nur durch Aufklärung und Belehrung beruhigt werden.

Wenngleich die Beweisführung, die ja manches Richtige enthält, auf den ersten Blick durch ihre Schärfe und Konsequenz stutzig machen kann, so wird doch gefragt werden dürfen, ob in unserem an Erscheinungen so mannigfachen Schulleben die Fragen so auf die Spitze gestellt werden dürfen. Geht der Ref. auch, seiner Auffassung des Themas entsprechend, auf eine Erörterung des Turnens nicht weiter ein, so liegt seiner Beweisführung doch eine Auffassungsweise desselben zu Grunde, der vielleicht nicht alle zustimmen dürften. Dann aber scheint er doch übersehen zu haben, dafs es im Thema heifst: insbesondere durch Pflege des Turnunterrichts; dafs ferner in demselben von einer bereits geschwächten Gesundheit, welche die Schule heilen und gar durch das Turnen heilen solle, gar nicht gesprochen wird, sondern nur, wie wir schon andeuteten und noch auseinanderzusetzen haben, von Mitteln, einer möglichen Gefahr zu begegnen, und dafs unter diesen Mitteln das Turnen, nicht aber eine verstärkte Pflege des Turnens genannt wird. Es kann demnach in dem genannten Referate eine Beantwortung der uns gestellten Frage nicht gefunden werden.

Anders lag natürlich die Frage für diejenigen Referenten, welche eine übermäfsige Belastung entweder prinzipiell zugeben, oder doch die Notwendigkeit vorbeugender Mafsregeln oder eines gesunden Gegen-

gewichts anerkennen. In einzelnen derselben finden wir verschiedene praktische Vorschläge gemacht, um den Zweck zu erreichen; die Mehrzahl vollzieht den Sprung zur Behandlung des Turnunterrichts ziemlich leicht und rasch, als wäre dies die eigentlich gestellte Aufgabe; dieselben übersehen zum Teil, daſs der Turnunterricht nur in einer besonderen Beziehung, nicht an und für sich, zur Diskussion gestellt ist; denn darin wird man dem Referenten für Schneidemühl Recht geben müssen, daſs die Verpflichtung der Schule, den Turnunterricht zu pflegen, äuſserlich wenigstens nicht weiter zu beweisen war, da derselbe längst durch staatliche Anordnung obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist. Wohl aber konnte die innere Berechtigung desselben, die Herleitung seiner Notwendigkeit aus dem gesamten Schulzwecke, als im Thema enthalten angesehen werden; und mit dieser hat sich denn eine Reihe von Gutachten eindringlich beschäftigt. Über diese muſs denn hier, wo wir nach der allgemeinen Verpflichtung der Schule fragen, besondere Veranstaltungen zu treffen, zunächst Bericht gegeben werden.

Die zu lösende Frage lautet also, allgemein gefaſst, so: Hat die Schule, sei es ihrer Bestimmung nach, sei es den geäuſserten Klagen gegenüber, eine besondere Verpflichtung, die körperliche Ausbildung der Schüler selbständig in die Hand zu nehmen?

„Die Schule", sagt Ref. Posen Fr. W. G., „ist verpflichtet, für eine harmonische Ausbildung aller Kräfte der Jugend, der geistigen sowohl wie der körperlichen, Sorge zu tragen." Solle eine gesunde Generation erzogen werden, so müsse die Schule neben der geistigen Ausbildung auch die „physische Erziehung" der Jugend in die Hand nehmen — allerdings, wie vorsichtig hinzugefügt wird, „so weit es ihr in ihren Grenzen möglich ist". Die Schule, sagt Ref. Meseritz, hat nicht nur den Geist, sondern den Menschen zu bilden, würde also ihre Pflicht nur halb thun, wollte sie der gezwungenen Vernachlässigung des Körpers nicht heilend entgegenkommen. Da trete denn der Turnunterricht ausgleichend ein, welcher dem vielen Sitzen die Bewegung gegenüberstelle, die Muskeln übe, die Glieder geschmeidig mache, Atem, Blutumlauf und Verdauung fördere — Zwecke, die man nun freilich bisher mehr der Sorge des Hauses und des Arztes zuschrieb. In der Schule erkennt Ref. Ostrowo (der technische Lehrer) die Anstalt, „in welcher das Verhältnismäſsige der gesamten erzieherischen Bestrebungen für das Leben der Jugend auf die Ordnung und Einheit des allgemeinen Bildungszweckes bezogen wird." Sie fasse daher leibliches und geistiges Leben zusammen, und müsse daher der Jugend Arbeit und Spiel, Ernst und Freude gleichmäſsig bereiten; sie habe die Aufgabe und Pflicht, „den menschlichen Dualismus,

Geist und Körper, zu einer relativ höchsten Entwicklung zu bringen." Diese Ansichten hält die Konferenz für allgemein anerkannt. Referent Posen R., welcher die Frage des Turnunterrichts mit Vorliebe und Wärme behandelt, rechtfertigt denselben wesentlich aus der Aufgabe, die harmonische Bildung des Menschen anzustreben. Ref. Fraustadt (der Turnlehrer) weist dabei direkt auf das hellenische Vorbild hin; Aufgabe der Schule sei Unterricht und Erziehung, letztere aber sei harmonische Ausbildung der leiblichen und geistigen Fähigkeiten; er beklagt es, dafs die Schule die Ausbildung des Geistes fast ausschliefslich zum Erziehungsprinzip gemacht habe. Auch Ref. Krotoschin behandelt es als etwas allgemein anerkanntes, dafs die Schule die Verpflichtung habe, auch für die körperliche Ausbildung Sorge zu tragen; und Ref. Tremessen, überzeugt von dem Übermafse der Forderungen, will sogar die Lehrziele herabgesetzt wissen, um der körperlichen Entwickelung gröfsere Sorge zuwenden zu können. Ähnlich auch Ref. Kempen.

Referent leugnet nicht, von diesen, so apodiktisch auftretenden Versicherungen einen etwas niederschlagenden Eindruck erhalten zu haben. Er denkt so wenig, wie wohl irgend ein anderer, daran, dasjenige, was die obigen Stimmen als harmonische Ausbildung des ganzen Menschen rühmen, nicht als ein höchst erstrebenswertes Gut zu betrachten, und zu leugnen, dafs es sowohl für den einzelnen, wie für die Gesamtheit von der höchsten Bedeutung sein müsse, dafs dieses Ideal einer allseitigen gleichmäfsigen Entwicklung der uns verliehenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten möglichst oft erreicht werde. Wenn aber die Erreichung dieses Ideals als Aufgabe unserer öffentlichen Schulen und zumal der höheren bezeichnet wird, dann haben sie nicht nur während der ganzen Zeit ihres Bestehens bis in die Gegenwart ihre Aufgabe schlecht begriffen und schlecht erfüllt, sondern es hat auch theoretisch über diese Aufgabe in den weitesten und mafsgebendsten Kreisen Unklarheit und Verwirrung geherrscht. Wir sind also alle bisher im Irrtume gewesen, soweit wir annahmen, die Aufgabe der höheren Schule sei Bildung und Erziehung des Geistes; und dieser Irrtum war so tief gewurzelt, dafs er selbst in Erörterungen, wie den obigen, auch der neuen Erkenntnis gegenüber immer wieder sich hervorwagt und ihr hindernd in den Weg tritt.

Es ist nicht die Schuld des Referenten, wenn hier an die einfachsten und wie es scheint selbstverständlichsten Dinge erinnert werden mufs, welche gerade ihrer Einfachheit wegen den modernen Schulverbesserern abhanden zu kommen scheinen. Unsere Schulen sind Staatsanstalten, und das mufs stark betont werden gegenüber denen, welcher hier das

hellenische Vorbild sehr zur Unzeit in die Frage einmischen. Unsere Schulen sind ferner, der überwiegenden Mehrzahl nach, nicht Alumnate und Internate, und haben also gar nicht die Möglichkeit, die Knaben fortgesetzt unter ihrer Leitung zu haben; es gibt neben ihnen ein Elternhaus, welches denn doch, so Gott will, auch in Zukunft seinen Anteil an der Erziehung sich nicht verkümmern lassen wird. Fassen wir ins Auge, wie der Staat die höheren Schulen von jeher betrachtet hat, wie dieselben sich von ihrer Entstehung an bis zu unseren Tagen dargestellt und entwickelt haben, so ist ihr Charakter als Erziehungsanstalten des menschlichen Geistes in seinen einzelnen Funktionen so sehr aufser Zweifel, dafs uns in der That nicht zugemutet werden kann, dies historisch zu erweisen. Jeder Blick in die staatlichen Verordnungen, in die offiziellen Lehrpläne, jede Beschäftigung mit der auf Grund des bestehenden Zustandes entwickelten didaktischen und pädagogischen Litteratur[1]) läfst keinen Zweifel darüber, dafs bisher wenigstens dieser Zweck als der alleinige betrachtet worden ist, und daran haben auch die Bestimmungen, welche die Pflege des Turnunterrichts in die Schule eingeführt haben, wie wir sehen werden, nichts geändert. Unter harmonischer Bildung, welche die Schule zu vermitteln hat, haben wir bisher die gleichmäfsige Entwickelung der dem Menschen verliehenen seelischen Kräfte verstanden, des Verstandes, der Phantasie, des Willens; die Eltern übergeben in dieser Erwartung die Kinder der Schule, ohne dafs sie dabei gesonnen wären, die Fürsorge für das leibliche Wohl derselben auch nur in einem Punkte aufzugeben.

Die Schule hat aber auch gar nicht die Möglichkeit, die „physische Erziehung“ der Knaben als eine ihrer ersten Aufgabe gleichberechtigte zu verfolgen. Man denke nur diesen Gedanken gewissenhaft zu Ende, um darüber nicht im Zweifel zu sein. Die physische Entwicklung des Kindes verlangt schon lange, ehe die seitens der Schule zu leitende geistige beginnt, sorgsame Pflege, und da diese Entwicklung nicht mit dem Eintritte in die Schule stillsteht oder eine andere Richtung nimmt, so wäre es eine Thorheit zu verlangen, dafs der Einflufs der Eltern und des Arztes, welche bis dahin diese Entwicklung überwachten, nunmehr an eine andere Instanz übergehe. Man wende nicht ein, dafs

[1]) Preufs. Landrecht II. 12. „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“ Und statt aller anderen Citate aus der Litteratur Nägelsbach Gymnasialpädagogik S. 12. „Die Aufgabe des Gymnasiums ist, seine Schüler durch geistige und sittliche Bildung zu erziehen.“ Auf Schraders Erziehungslehre brauche ich wohl nicht erst zu verweisen.

von dieser Art medizinischer Einwirkung hier gar nicht die Rede sei, daſs die Absicht der angeführten Stimmen nur dahin gehe, die Pflicht der Schule, Leibesübungen zu pflegen, zu begründen. Die Worte Gesundheitspflege, physische Erziehung, der Ausspruch, den ganzen Menschen unter gleichmäſsiger Berücksichtigung des Dualismus von Körper und Geist zu erziehen, würde diesen Einwand sofort widerlegen; und wenn unter den nützlichen Wirkungen der Leibesbewegung besseres Atmen, bessere Blutcirkulation, bessere Verdauung erwähnt werden, so ist klar, daſs es gerade diese medizinische Wirkung, also die vollständige physische Erziehung ist, welche seitens der gedachten Stimmen für die Schule in Anspruch genommen wird. Man muſs also diese Konsequenz fordern, um die völlige Verkehrtheit des Postulates darzuthun. Soll dieses Princip als richtig anerkannt werden, dann ist klar, daſs der jetzige Apparat der höheren Schule seinen Zweck nicht erfüllt, und man muſs nur die bescheidene Zurückhaltung loben, welche sich begnügt, auf Grund desselben Pflege des Turnens und der Turnspiele zu fordern, während vielmehr eine Umgestaltung des gesamten Erziehungsplanes gefordert werden müſste[1]). Nicht bloss die Lehrer müſsten medizinisch gebildete Männer sein, es müſste jeder Anstalt ein Arzt zugeordnet werden, welcher den Schülern, dem Lehrerkollegium und dem Hause gegenüber einen maſsgebenden Einfluſs hätte, und ärztliche Stimmen müſsten auch — was übrigens ja die aus ärztlichen Kreisen stammenden Klagen ohnehin verlangen — in der Schulbehörde mitentscheiden. Lage und Folge der Stunden, Dauer des Unterrichts und der Pausen, Maſs der Arbeiten, Dispensation der Schüler von einzelnen Unterrichtsstunden und alle ähnlichen äuſseren Maſsregeln unterlägen nicht mehr der Bestimmung der Lehrer und des Direktors, sondern des Arztes und des besonders zur Pflege der Gesundheit bestimmten Lehrers, also wohl des Turnlehrers. Die Kontrolle des häuslichen Lebens müſste auf einem ganz anderen Fuſse organisiert werden wie bisher, und der Schule die erforderlichen Organe, die sie jetzt nicht hat, zur Verfügung gestellt werden. Und wie soll es mit Schülern gehalten werden, welche an Fehlern leiden, die das Lernen und Arbeiten erschweren (wir nennen Brust- oder Halsaffektionen), die aber doch Lust und Befähigung dazu haben; wie mit ganz schwächlichen, körperlich

[1]) Einen schüchternen Versuch dieser Art macht Ref. Krotoschin. „Eine andere Frage aber ist es, die jedoch dem Schreiber dieses wohl der tieferen Erwägung wert erscheint, ob es nicht besser wäre, unseren gesamten Erziehungsplan der höheren Lehranstalten insoweit zu ändern, daſs bis zum 12. Jahre circa das Hauptgewicht auf die körperliche Erziehung und Entwicklung des Knaben gelegt wird und dann erst der intensive wissenschaftliche Unterricht beginnt."

wenig entwickelten und keiner körperlichen Anstrengung fähigen Knaben, die möglicherweise geistig hoch begabt sind? soll die Schule sie abweisen, weil sie zu körperlicher Erziehung sich nicht eignen, oder soll sie, vielleicht im Widerspruche mit Elternhaus und Hausarzt, die medizinische Pflege derselben selbst in die Hand nehmen, die Lebensweise derselben regeln, bestimmen, wann sie zur Schule kommen, wann sie der Erholung leben müssen? man braucht nur solche Gedanken in ihre Konsequenzen zu verfolgen, um zu erkennen, dafs es Thorheit und Unklarheit ist, die körperliche oder physische Erziehung der Jugend als Aufgabe der Schule zu bezeichnen. Ist sie das aber nicht, dann darf auch das Turnen aus dieser Quelle nicht abgeleitet werden.

Die Schule hat ihrem Begriffe nach nicht die Aufgabe, sie hat ihren Mitteln nach nicht die Möglichkeit, sie hat aber, wie wiederholt angedeutet wurde, auch gar nicht das Recht, diesen Teil der Erziehung dem Elternhause abzunehmen und sich zu vindicieren. Mit diesem Bedenken werden freilich manche Referate sehr schnell fertig; unter den heftigsten Anklagen .gegen das Elternhaus, welches eigentlich an allen Übeln der Kinder die Schuld trage, wird für die Schule gewissermafsen wie für eine Rettungsanstalt von so weit gehendem Verderben die Pflicht in Anspruch genommen, das Wohl der Kinder zu fördern. Die Angehörigen, sagt Ref. Meseritz, haben nicht die Gelegenheit, ja nicht einmal den Beruf, die Ursachen zu beobachten, welche die Übel herbeiführen, da sich die Wirkungen nur langsam einstellen. Sie werden auch nicht die Mittel zur Abhülfe kennen, sie werden dieselben nicht anzuwenden wissen, ja kaum die Zeit dazu finden. Daher habe die Schule diese Sorge zu übernehmen, werde sich aber die Unterstützung des Hauses immer gern gefallen lassen. Auch Ref. Ostrowo nimmt, wie bereits angeführt, die ganze Erziehung, als gebe es gar kein Elternhaus, für die Schule in Anspruch; und der dunkelsehende Korref. Rogasen erhebt folgende bittere Klage: „Allerdings ist es eine traurige Erscheinung, dafs das Haus in den meisten Fällen die allereinfachsten Rücksichten auf das körperliche Wohl seiner mit der zärtlichsten Liebe zu umfassenden und mit der innigsten Fürsorge zu umgebenden Angehörigen aufser Acht läfst, aber um so mehr mufs die Schule bedacht sein, ihrerseits durch die allerhumanste und eingehendste Sorgfalt für das körperliche Wohlbefinden der ihr anvertrauten Zöglinge die Rücksichtslosigkeit der Familie zu paralysieren." Allzufrühes Hinführen zu allerlei Vergnügungen (R. Posen Mar. G.), mangelhafte häusliche Sorge für Nahrung und Kleidung (Ref. Nakel), zu frühes Hinführen zur Schule (Ref. Kempen) schade der Gesundheit der Kinder; durch Beruf und Verhältnisse (Bromberg G.), durch

das viele Vereinswesen und sonstige Abhaltungen und Mangel an Interesse würden die Väter gehindert, sich um die Kinder ausreichend zu kümmern (Wongrowitz, Gnesen); und so trage das Elternhaus an der Kränklichkeit der Schüler die Schuld, die es mit Unrecht der Schule zuschiebe (R. Lissa). Diese letzteren aber ziehen wenigstens nicht die Konsequenz, dafs nun auch dem Elternhause das Recht, die Gesundheil der Kinder zu pflegen, abgesprochen werde.

Auch wer in diesem Punkte die betrübendsten Erfahrungen gemacht hat — bei vielen wird es denn doch so schlimm noch nicht stehen —, wird doch nur mit grofsen Bedenken eine so schwere Anklage gegen die Eltern im allgemeinen richten; das würde ja nichts Geringeres bedeuten, als eine allgemeine Degeneration des Pflichtgefühls in unserer Bevölkerung. Wer will das behaupten, dafs selbst für das geistige Wohl des Knaben ganz gleichgültige Eltern eine Verkümmerung seiner Gesundheit, eine Vernichtung der Bedingungen seines physischen Lebens sorglos ansehen würden? welche Mutter wird sich nicht empören gegen eine solche Voraussetzung? Ganz sicher hat jeder Schulmann, welcher die Beziehung zu den Eltern der Schüler pflichtmäfsig pflegt, sehr ermutigende Beispiele des Gegenteils erfahren, eine sorgsame Überwachung des Wohles der Knaben, eine bereitwillige Unterstützung der Schule. Leider sind aber auch die entgegengesetzten Erfahrungen häufig, an manchen Stellen sogar häufiger, in denen Vernachlässigung und Gleichgültigkeit an der Tagesordnung ist. Das müssen wir beklagen, werden auch trotz ungerechter Klagen unsere Pflichten gegen die Schüler nicht versäumen, sind aber nicht imstande es zu ändern; in solchen Fällen wird die Thätigkeit der Schule nach jeder Richtung, auch im Unterricht selbst, erschwert sein. Mit Rat und dringender Vorstellung, wenn z. B. für auswärtige Schüler aus Sparsamkeit ungesunde Wohnungen gewählt sind, werden wir nicht zurückhalten; aber ein Recht der Schule dazu in Anspruch zu nehmen, dafs sie aus diesen Gründen eine Sorge, welche Natur und Sitte den Eltern zuschreibt, ihrerseits zu üben habe, kann doch nur aus der grofsen Verwirrung erklärt werden, welche diese in unser Schulleben hineingeworfene Frage der Gesundheitspflege in manchen Kreisen erregt hat. Denn wenn die Schule wirklich diese Aufgabe hat, dann ist sie die einzige Erzieherin, dann ist die Aufgabe des elterlichen Hauses auf ein Minimum reduziert. Mit vollem Rechte wendet sich daher Ref. Lissa gegen jene Ansicht, und schreibt den Eltern die erste Pflicht zu, für das körperliche Wohl zu sorgen. „Sie zu allererst haben die Aufgabe, mit aller Sorgfalt und Liebe die allmähliche Entfaltung des jugendlichen Körpers zu beobachten; denn sie haben ja auch die meiste Gelegenheit

und Zeit dazu, da sie beständig mit ihnen umgehen; die Schule dagegen hat sie nur wenige Stunden und die Aufmerksamkeit des Lehrers ist notwendiger Weise mehr auf andere Dinge gerichtet; denn seine Aufgabe ist es vor allem den Geist zu bilden und das Herz zu veredeln." In Alumnaten und Internaten gehen ja freilich wesentliche Rechte der elterlichen Erziehung auf die Schule über; wir haben aber die regelmäfsigen Verhältnisse zu Grunde zu legen, und diese geben der Schule kein Recht, über Fragen der Gesundheitspflege dem Elternhause Vorschriften zu machen. An der Schwelle des Elternhauses hört die Autorität der Schule auf; sie kann raten und helfen, aber nicht gebieten und verbieten — abgesehen natürlich von den für den Unterrichtszweck zu fordernden häuslichen Leistungen.

Dies alles mufste ausgesprochen werden, um den Gegensatz gegen eine wie es scheint auch in der Lehrerwelt sich verbreitende, unserer Ueberzeugung nach falsche Ansicht von den Aufgaben der höheren Schule zu betonen und dieselbe von der Behandlung unseres Themas fernzuhalten. Das Gymnasium — und die Realschule I. O. wird das für sich ebenfalls in Anspruch nehmen — ist Erziehungsschule des Geistes, Vorbereitung für den Beruf, in irgend einem Gebiete des Lebens geistig leitend zu erscheinen. Die Behauptung, dasselbe bereite für das Leben überhaupt vor, ist eine in dieser Allgemeinheit unrichtige, da hierbei das elterliche Haus ignoriert wird, nicht minder wie die historische Entwicklung der Schule; sie ist daher auch eine schädliche, da sie dahin führen kann, dafs bei den lauten Klagen, die sich erheben, die Schule in Gefahr gerate, ihre ideale Aufgabe zu vergessen oder sich dieselbe durch heterogene Zwecke alterieren lassen. Es ist zu wünschen, dass die höhere Schule sich ernstlich, ernstlicher wie ein Teil unserer Referate erkennen läfst, auf sich selbst besinne.

Dazu ist auch früher schon aufgefordert worden. Als im Jahre 1871 die Frage der Gesundheitspflege die Direktoren der Provinz Preussen beschäftigte, und einzelne Referenten ähnliche Ansprüche für die höhere Schule erhoben, schrieb Direktor Kern in seinem Referate (Verh. S. 89) Folgendes: „Dafs es neben der sittlichen und wissenschaftlichen Bildung der Jugend eine dieser coordinierte Aufgabe sei, die Gesundheit der Schüler zu kräftigen, dafs es für die Schule heilige Pflicht sei, mit gleicher Treue die geistige und körperliche Entwicklung zu fördern — dafs gar die Schule den Satz anerkennen solle „Gesundheit geht vor Bildung": das sind Ansichten und Forderungen, denen als entschieden zu weit gehenden Ref. nicht beistimmen kann. Im grünen Walde und auf Spaziergängen ist es eben nicht möglich, die nötigen Kenntnisse zu erwerben

und den Verstand für künftige wissenschaftliche Aufgaben zu bilden; es wird auch bei der bestorganisierten Gesundheitspflege auf den Schulen viel gesessen, viel geschrieben, viel gelesen, viele Zeit in geschlossenen Räumen zugebracht werden müssen, und das bringt auch bei den vortrefflichsten Subsellien, der vollkommensten Ventilation für die Jugend Gefahren mit sich, die ebensowenig zu leugnen als zu vermeiden sind. — — Wer wissenschaftliche Bildung gewinnen will, verzichtet darauf, seine Nerven so zu stählen und seine Muskeln so zu kräftigen, wie dies dem möglich ist, der in Feld und Wald aufwächst[1])".

Dieses Bewufstsein ist denn auch in einer Reihe der uns vorliegenden Gutachten glücklicherweise nicht verdunkelt. Ref. Bromberg G., welcher selbst auf die obigen Kern'schen Worte Bezug nimmt, läfst sich von der schönen Phrase harmonischer Menschenbildung nicht bestechen und hält es nicht für berechtigt, dafs man alles das, was wünschenswert sei, darum gleich der Schule aufbürde; das Gymnasium erstrebe gymnasiale Bildung, nicht Bildung überhaupt, und daher hätten auch die Leibesübungen durchaus im Dienste der geistigen Erziehung zu stehen. Damit ist wie uns scheint der Kern der Sache getroffen. Auch der Korreferent, welcher im Gegensatze zum Referenten die Berechtigung der geäufserten Klagen anerkennt, hält dennoch die Schule mehr für die geistige, das Haus mehr für die körperliche Erziehung haftbar, die Schule jedoch, da sie Hausarbeiten verlange, zur Unterstützung des Hauses moralisch verpflichtet. Ihm stimmt die Konferenz bei. Mit Besonnenheit und richtigem Urteil fafst auch Ref. Nakel, unter Zustimmung der dortigen Konferenz, die Sache an. Dafs die Schule gesundheitsschädliche Einflüsse abzuwenden habe, dafs sie, als Bildnerin des Willens, in dieser Richtung auch auf die Bildung des Körpers hinzuwirken habe, wird anerkannt; da wir aber nicht wie im alten Sparta eine physische Nationalerziehung haben, so mufs die Schule die Hauptsorge für das körperliche Gedeihen dem Hause überlassen, kann ihrerseits dieselbe nur als Gegengewicht gegen etwaige nachteilige Folgen der Schulerziehung ansehen. Ihrem obersten Zwecke entsprechend, hat sie nur eine be-

---

[1]) Aus einem Königsberger Referate werden dort noch folgende Worte angeführt: „Einzelne schädliche Einwirkungen lassen sich nun einmal nicht vollständig beseitigen, wenn man nicht überhaupt das höhere geistige Leben dem physischen unterordnen will. — Übertriebenen Forderungen einzelner Aerzte und des Publikums gegenüber mufs es energisch geltend gemacht werden, dafs selten ein Gut erreicht werden kann, ohne dafs man auf ein anderes verzichtet, und dafs der Zweck der Schule durch Konzessionen nicht gefährdet werden darf." Die Anführung dieser Stellen wird dadurch entschuldigt sein, dafs die früheren Direktorenverhandlungen nur kleineren Kreisen zugänglich sind.

schränkte Verpflichtung, für die Gesundheit der Schüler zu sorgen, darf dieselbe aber auch nicht schädigen. Ref. Wongrowitz schreibt ebenfalls die Sorge für die Gesundheit zunächst der Familie zu, der Schule jedoch nur eine ergänzende Stellung, insoweit sie nämlich durch ihre Arbeitsforderung die Gesundheit der Schüler in Anspruch nehme. Auch Ref. Meseritz mufs zugeben, dafs die Schule „vorzugsweise geistige Arbeit, anhaltendes ruhiges Sitzen“ fordere, darum denn auch, wie der Arzt, die geschädigten Glieder heilen müsse.

In den zuletzt gegebenen Aeufserungen ist die innere Motivierung der Leibesübungen, wie wir sie an der Schule pflegen, bereits gegeben. Ehe wir zu denselben speziell übergehen, haben wir über die Vorschläge zu berichten, welche in den Gutachten, abgesehen von dem Turnunterrichte und den Turnspielen, welche ja auch das Thema nur als die Hauptbeispiele nennt, zur Beseitigung gesundheitsschädlicher Nachteile gemacht werden, und unseren Standpunkt gegenüber der Forderung besonderer Mafsnahmen noch einmal präcis darzulegen. Unsere Frage ist demnach: Unter welchen Gesichtspunkten hat die Schule die Pflege des Körpers zu unterstützen?

Referent hat schon die absolut negativen Stimmen, welche jede Beschwichtigung der geäufserten Klagen durch besondere Mafsnahmen für unnötig, ja für unmöglich erklären, erwähnt und erklärt, dafs er auf diesem Standpunkt nicht stehe. Er hat um der Sache willen die Klagen auf ihr gebührendes Mafs zurückführen und die innere Aufgabe der Schule gegen falsche Vorstellungen sicher stellen müssen. Die Frage, ob die Schule nun überhaupt an der Sorge für das leibliche Gedeihen sich zu beteiligen habe, ist dabei ganz intakt geblieben. Zur Beantwortung derselben ist gerade jetzt ein viel sichrerer Boden gewonnen. Ja, sie soll sich daran beteiligen, soweit diese Sorge mit ihrer Hauptaufgabe in Verbindung steht; besser noch: soweit sie durch eben diese Hauptaufgabe gefordert wird, soweit sie dieselbe unterstützt. Referent findet dies nach drei Richtungen hin zutreffend und wird dabei von mehreren in den Gutachten abgegebenen Stimmen unterstützt.

Erstens. Die Schule nimmt zu ihrem eigentlichen Zwecke, der Erziehung des Geistes, den Schüler als Ganzes, also auch seine leibliche Gesundheit, in Anspruch; sie fordert körperliche Anstrengung, welche unter Umständen, namentlich bei zarteren Knaben, angreifend wirken kann (Ref. Lissa). Sie setzt zur Erreichung ihres Zweckes nicht gerade körperliche Kraft und Vollkommenheit, wohl aber ein relatives Mafs von Gesundheit voraus, und ist jedenfalls nicht berechtigt, dieselbe zu schädigen (Meseritz, Nakel, Rawitsch). Tritt in irgend einer Weise diese

Gefahr hervor, so ist sie nicht allein verpflichtet, die Gründe derselben zu beseitigen, sondern man wird es ihr Dank wissen, wenn sie Anstalten trifft, solche Gefahr zu paralysieren. *Ὁ τρώσας ἰάσεται*, dieses Wort hat auch die Schule zu bedenken Recht und Pflicht.

Zweitens. Nicht blofs den gegenwärtigen Nachteil, sondern auch den möglichen zukünftigen hat sie das Recht ins Auge zu fassen. Ihre Erziehung ist, wie bereits früher auseinandergesetzt wurde, eine einseitige, und mufs dies sein. Kann dadurch das Einvernehmen „in dem harmonischen Ganzen des Individuums" gestört werden, so wird man es der Schule nur Dank wissen, wenn sie innerhalb der Grenzen ihrer Befugnis und soweit ihr eigentlicher Zweck dadurch nicht alteriert wird, ein Gegengewicht zu schaffen bemüht ist und die durch das beklagte viele Sitzen verhinderte regelmäfsige Bewegung ihrerseits gewährt. Man könnte ja auch hier wieder sagen: die Eltern mögen dafür sorgen, ja die Schüler selbst, welche eine so lange Zeit aufserhalb der Schule zubringen, mögen ihre Zeit einteilen und sich die geeignete Bewegung verschaffen. Viele Knaben, mögen es träge und träumerische, oder vielleicht gerade solche sein, welche innerer Trieb fortgesetzt zu den Büchern zurückführt, thun dies eben nicht, und haben, wenn die Eltern nicht an demselben Orte wohnen, auch von dieser Seite keinen Antrieb dazu. Daher wird man das Streben der Schule willkommen heifsen, das erforderliche Gegengewicht, in geregelter Bewegung und angemessener Erholung bestehend, selbst zu gewähren, und so ihrerseits dazu mitzuwirken, dafs der Körper ein festes und stets bereites Werkzeug des Geistes werde und bleibe.

Drittens endlich brauchen wir gar nicht an Vermeidung augenblicklicher oder zukünftiger Schädigung der Gesundheit zu denken; auch bei dem völlig Gesunden hat gesteigerte Kraft, besonderes Gefühl der Frische, die Übung in entschlossener Übernahme von Anstrengungen einen entschiedenen und überall anerkannten psychischen Einflufs, und so kann „Durchbildung des Körpers mit zu den Mitteln gerechnet werden, durch welche die Schule die Bildung des Willens anstreben kann", wenngleich sie ihrer historischen Entwicklung nach nicht allein diese Bildung in die Hand nehmen kann (Nakel). Es ist das der viel und mit Recht betonte ethische Einflufs der Leibesübungen, welcher ihnen ihre berechtigte Stellung unter den Erziehungsmitteln der Jugend gegeben hat und bewahren wird.

In allen genannten Beziehungen steht die Sorge für Gesundheit und Körperpflege im Dienste der geistigen, von der Schule zu erstrebenden Bildung und Erziehung; nur in dieser Beschränkung kann die

Schule, wenn sie ihre Hauptaufgabe nicht vergessen will, diese Sorge übernehmen, aber eben in dieser Beschränkung gestehen wir den bezüglichen Veranstaltungen die organische Einfügung in ihren Unterrichtsbetrieb als etwas Notwendiges und Segenbringendes zu. Wer die oft angezogenen Verfügungen der Behörden, auf welche wir noch zurückkommen werden, aufmerksam liest, wird erkennen, dafs diese, schon vor Jahrzehnten verordnete Einfügung aus keinen anderen Gesichtspunkten erfolgt ist. —

Wir haben uns nun endlich der Frage zuzuwenden, was die Schule nun in der angegebenen Richtung für besondere Verpflichtungen hat. Eine Prüfung der in den Gutachten vorliegenden zahlreichen Vorschläge läfst diese Verpflichtungen teils als negative, teils als positive, oder richtiger vielleicht teils als prophylaktische, teils als unmittelbar fördernde unterscheiden. Hier begegnen uns vor allem jene äufserlichen, auf Beseitigung ungesunder äufserer Einwirkungen gerichteten Forderungen, welche, obgleich eigentlich nicht zum Thema gehörig, da dieses nicht nach lokalen und zufälligen Mifsständen fragt, doch von mehreren Gutachten ausführlich dargelegt werden: dafs das Anstaltsgebäude eine gesunde Lage, am besten an einem freien Platze habe, die Räume hoch, luftig, trocken, auf einen gut gelüfteten Korridor ausmündend, dafs dieselben gut erleuchtbar und gut heizbar seien, für Rouleaux und Markisen sowie für Ventilation gesorgt sei, dafs gute Subsellien vorhanden und dieselben gut aufgestellt seien, dafs gutes Trinkwasser vorhanden sei u. dergl. m. (Ref. Lissa, Wongrowitz, Bromberg G., Kempen, Korref. Rogasen). In den Pausen verlassen alle Schüler die Klassenzimmer, damit dieselben gelüftet werden können (Korref. Ostrowo, doch wohl allgemein angenommen); im Winter ist der Nachmittagsunterricht zu verkürzen. Der Lehrer hat auf gute und anständige Haltung zu sehen und schlechten Angewohnheiten vorzubeugen, gestattet das Anlehnen an die Rücklehne, nicht aber das Sitzen im Überzieher (Lissa).

Besonderes Gewicht wird auf die Vorsicht und Strenge bei der Aufnahme gelegt. Die Forderung in der Konf. Wongrowitz, dafs die Eltern der Schule nur körperlich gesunde Söhne übergeben, gehört wohl in das Kapitel der unausführbaren Dinge; ebenso dafs bei der Aufnahme sehr junger Knaben der Arzt die körperliche Rüstigkeit bescheinige (Korref. Bromberg G. Konf. Gnesen verwirft einen ebendahin zielenden Vorschlag.) Mit Recht aber verlangt Ref. Gnesen, dafs Eltern, deren Söhne sich zum Studium nicht eignen, zeitig geraten werde dasselbe aufzugeben; wenn dabei der Wunsch zugefügt wird, dafs körperlich schwache Knaben überhaupt für ein höheres Studium nicht bestimmt

werden sollen, so darf gefragt werden, welche anderen Berufsarten denn für körperlich schwache Knaben, vorausgesetzt dafs sie geistig beanlagt sind, als geeigneter gelten. Um wirklich unberufene, über deren Zudrang Ref. Tremessen und Kempen klagen, zeitig zum Aufgeben eines unrichtig gewählten Lebensplanes zu bestimmen, hat die Schule in den Vorschriften über Aufnahme und Versetzung ausreichende Mittel, wenn sie dieselben gewissenhaft anwendet.

Sehr beherzigenswert ist wiederum der Wunsch, dafs die Schule auf die Wahl zweckmäfsiger Pensionen für die auswärtigen Schüler, in denen für Gesundheit und gute Ernährung ausreichend gesorgt ist, allen ihr möglichen Einflufs aufwende (Ref. Gnesen, Konf. Rogasen). Noch mehrere andere Ratschläge will Ref. Gnesen, meist in richtiger Würdigung des Erreichbaren, an die Eltern ergehen lassen: dafs sie selbst den Schülern Vorbild der Arbeit seien — hier möchte doch die Befugnis der Schule gegründeten Zweifeln begegnen —, dafs sie dieselben nicht zu früh an vorzeitige Lebensgenüsse gewöhnen, dafs sie den Unfleifs nicht durch Privatunterricht fördern, sondern zeitig mit den Lehrern in Verkehr treten, dafs sie schlechte Lektüre fernhalten, Musik- und Tanzübungen beschränken, überhaupt unangemessener Verweichlichung nicht Raum geben. Aber auch im Unterrichte solle billige Beschränkung stattfinden, nicht zu viel Detail betrieben werden, und der Lehrer sich bewufst bleiben, dafs er nicht künftige Philologen und Mathematiker zu bilden habe. Man braucht nicht mit allen Einzelnheiten dieses Referates einverstanden zu sein, um doch anzuerkennen, dafs mit Besonnenheit das Erreichbare ins Auge gefafst und der Schule nicht Rechte vindiciert werden, wo sie nur Wünsche äufsern kann. Denn „einem Elternhause, welches blasierte, greisenhaft angehauchte Kinder in die Schule schickt, kann die Schule absolut nicht helfen." (Dir. Lissa).

Da nun starke geistige Arbeit als Gegengewicht Ausruhen und Erholung, anhaltendes Sitzen freie geregelte Bewegung fordert, so sind die zwischen den Unterrichtsstunden eingelegten Pausen, welche eben den genannten Zwecken dienen, Gegenstand verschiedener Betrachtungen und Vorschläge in den vorliegenden Gutachten. Der allgemein verbreiteten Praxis gemäfs dauert, so viel uns bekannt, die Vormittagspause um 10 Uhr 15 Minuten, die Nachmittagspause um 3 Uhr 10 bis 15 Minuten und es verlassen während derselben die Schüler das Klassenzimmer. Aufserdem findet um 9 und 11 Uhr eine Unterbrechung des Unterrichts von gewöhnlich 5 Minuten statt. Diese Unterbrechungen sind, wie Ref. überzeugt ist, zur Erreichung des durch die Pausen erstrebten sanitären Zweckes genügend, ja reichlich bemessen, und wer es täglich zu sehen

Gelegenheit hat, wie auch nach den gröfseren Pausen, namentlich an sehr frequenten Anstalten, die Rückkehr in die Klassen und die erneute Sammlung immer noch einige weitere Minuten in Anspruch nimmt, der wird — wenn er den Unterrichtszweck als den vorwiegenden und gebietenden, wie er es sein soll, anerkennt — einer Verlängerung der Pausen das Wort nicht reden dürfen; was hier für Frische und körperliches Wohlbefinden angeblich gewonnen werden soll, geht für geistige Sammlung unzweifelhaft verloren. Für Verlängerung der Pausen erheben sich auch nur wenige Stimmen (Ref. Kempen, Korref. Rogasen, Ref. Fraustadt, welcher letztere zwischen je zwei Lehrstunden immer eine Pause von 10 Minuten zum Spiel auf dem Turn- resp. Spielplatze eingelegt wissen will). Die Pausen wünschen einzelne zu Turnspielen und Freiübungen (Schrimm), ja sogar zu Übungen an den Geräten (Inowrazlaw, Korref. Rogasen, Rawitsch) verwendet zu sehen, wobei freilich jeder Zwang vermieden sein soll; die Schüler würden alsdann in der Stunde frischer sein. „Es macht einen traurigen Eindruck", meint Ref. Inowrazlaw, „wenn man sieht, wie eine Knabenschar, die für die Dauer der Pause auf dem Schulhofe bleiben mufs, zusammengepfercht dasteht, ohne Lust sich überhaupt zu bewegen, da jede schnellere Bewegung (Laufen u. s. w.) vom Lehrer als der Ordnung zuwider gerügt wird." Es ist ja aber gar nicht nötig, im Gegenteil es wäre eine Verkehrtheit, schnellere Bewegungen während der Pausen verbieten zu wollen; Ausschreitungen und Gefahren wird eine geregelte und sorgfältige Inspektion zu verhindern imstande sein. Die Benutzung der Turngeräte während der Pausen hält Ref. für durchaus verwerflich, da die erforderliche Leitung, welche Gefahren für die Knaben und Beschädigung der Geräte verhüten könnte, nicht regelmäfsig vorhanden sein kann. Aber auch zur Vornahme von Freiübungen reicht weder die Zeit aus, noch können sie als geeignete Unterbrechung des Unterrichts angesehen werden; es ist doch sehr fraglich, ob die Schüler frischer zum Unterricht zurückkehren, nachdem sie sich inzwischen, wenn auch in anderer Weise, sowohl körperlich wie geistig angestrengt haben. Die Pausen erfüllen gerade dadurch ihren Zweck, dafs für die Dauer derselben der Zwang aufhört und die Schüler sich, selbstverständlich unter geregelter Aufsicht der Lehrer, die Art ihrer Erholung selbst wählen. Sind sie angeleitet und nicht von Hause aus ungesund und blasiert, so werden sie von selbst zu Spielen sich zusammenfinden. Darauf mufs natürlich hingewirkt werden, dafs sich das traurige Bild, welches Ref. Inowrazlaw entwirft, nicht einstelle, und es würde erwünscht sein, wenn sich die Lehrer der Anstalt, auch wenn nicht die Reihe der Inspektion sie gerade trifft, an-

regend sich unter den Schülern bewegen, nicht um in jedem Moment die strenge Autorität hervorzukehren, sondern sie Herz und Teilnahme für ihr Wohl empfinden zu lassen. Mit Recht wird verlangt, daſs alle Schüler das Klassenzimmer verlassen; bei schlechtem Wetter und während der kalten Jahreszeit ist natürlich das Gebot zu suspendieren, und jedenfalls die Gefahr der Erkältung auch seitens der Schule fernzuhalten. Entfernung aus dem Bereiche der Schule während der Pausen darf, von besonderen Fällen abgesehen, nicht gestattet sein, da hierdurch aller Zuchtlosigkeit und so auch indirekt der Gesundheitsschädigung Thür und Thor geöffnet wird. Zu allem diesen ist natürlich das Vorhandensein eines mit der Schule verbundenen, alle Schüler fassenden Spielplatzes, gesunder Luft ausgesetzt, nicht gepflastert, Schatten bietend (Dir. Lissa beschreibt einen solchen) dringendes Bedürfnis, und wo ein solcher nicht vorhanden sein sollte, wird alles daran gesetzt werden müssen, daſs dieses wesentlichste Bedürfnis für die Gesundheitspflege an der Schule nicht unbefriedigt bleibe. Ist derselbe zugleich der Turnplatz, so ist dagegen prinzipiell nichts zu erinnern; kann er mit einer bedeckten Halle verbunden werden, unter welcher die Schüler bei plötzlich eintretendem Regen Platz finden, so wird er seinen Zweck noch mehr erfüllen.

Endlich wird von einem Referenten (Lissa) mit Recht auch mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler auf die Strafen hingewiesen und Maſshaltung in Anwendung der Prügelstrafe und des Nachsitzens verlangt. Dies gehört freilich auch in das Gebiet der Miſsstände im einzelnen und nicht zur normalen Organisation. Der Direktor wird, wo eine übermäſsige Neigung jüngerer Lehrer oder solcher, welche in Handhabung der Disciplin nicht geschickt sind, zu solchen Strafen hervortritt, diesen Miſsbrauch abgesehen von den sonstigen Gründen auch durch Hinweisung auf die zu befürchtende Gesundheitsschädigung zu verhindern haben.

Als das wirksamste Mittel, die Gesundheit zu kräftigen und der durch den Unterricht bewirkten geistigen Anspannung ein geeignetes Gegengewicht gegenüberzustellen, wird nun allerseits der Turnunterricht betrachtet, und da derselbe im Thema ausdrücklich, wenn auch nur als Hauptbeispiel für die seitens der Schule zu treffenden Maſsnahmen. genannt wird, so hat die Mehrzahl der Gutachten die Erörterung des Turnunterrichts als die eigentliche Aufgabe betrachtet und über Bedeutung und Organisation desselben ein reichliches Material beigebracht. Referent glaubt sich mit dem Aufsteller des Themas im Einklange, wenn er sich in dem Berichte über diese Erörterungen Beschränkungen auferlegt: er hat schon früher angedeutet, daſs ihm diese Auffassung der Aufgabe

nicht die richtige scheine, und dafs die Absicht derselben gewifs nicht dahin gerichtet gewesen sei, lediglich die bereits im Jahre 1867 in hiesiger Provinz gepflogenen Verhandlungen zu wiederholen. Ob im Interesse der Gesundheit das Turnen einzurichten und zu pflegen sei, konnte einfach darum nicht gefragt werden, weil dasselbe längst eingerichtet ist und gepflegt wird. Auch nach einer Vermehrung der bisherigen Leistungen, wie Ref. Posen Realsch. meint, ist im Thema mit keinem Worte gefragt. Dasselbe läfst die Gründe, aus denen die Einführung des Turnens erfolgt ist, ganz auf sich beruhen, und fragt nur, ob das Turnen seinem Wesen und seiner gegenwärtigen Organisation nach zu den Mitteln zu rechnen ist, um den Schülern das Gegengewicht zu bieten, welches gegenüber einer, wie beklagt wird, zu einseitigen Erziehung, gegenüber einer von der einen Seite behaupteten, von anderen wenigstens befürchteten zu starken Belastung ein wünschenswertes Gleichmafs wieder herstelle. Sollte bei dieser Erörterung nicht ein Mehr, sondern vielleicht eine Mafshaltung in der Art, wie das Turnen gegenwärtig betrieben wird, sich als erwünscht herausstellen, so würde das keiner aus dem Thema etwa abzuleitenden Erwartung widersprechen.

Gegenüber den zahlreichen, in den Referaten enthaltenen Betrachtungen über die Absicht und die Wirkungen des Turnunterrichts wird es dem Referenten gestattet sein, an Zeit und Gründe der Einführung des Turnens kurz zu erinnern. Wie bereits früher bemerkt, waren die in den dreifsiger Jahren von Lorinser ausgesprochenen Klagen von dem Minister v. Altenstein auf Grund ausgebreiteter Untersuchungen als unbegründet zurückgewiesen, und die Frage, ob die Schule für körperliche Ausbildung der Schüler zu sorgen habe, prinzipiell verneint worden, wenngleich der Nutzen einer Pflege von Leibesübungen entschieden anerkannt, und zur Einführung derselben die ausdrückliche Gestattung ausgesprochen wurde. Diese Gestattung wurde, wie bekannt, zur Vorschrift erhoben durch die königliche Kabinetsordre vom 6. Juni 1842, durch welche die Leibesübungen „als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung" anerkannt worden sind. Wenn es hier als erforderlich bezeichnet wird, durch harmonische Ausbildung der geistigen und körperlichen Kräfte dem Vaterlande tüchtige Söhne zu erziehen, so ist nicht zu übersehen, dafs dies durch die gröfseren Ansprüche motiviert wird, „welche an die geistige Ausbildung der Jugend nach dem Entwicklungsgange und dem jetzigen Standpunkte der Bildung gemacht werden müssen;" es hat demnach in keiner Weise die Hauptaufgabe der höheren Schulen als Erziehungsanstalten des Geistes geändert werden sollen. Dies wird ganz klar gestellt durch die erläuternde Verfügung

vom 7. Febr. 1844 (Wiese I. S. 113), worin ausdrücklich als Grundsatz ausgesprochen wird, dafs „die Gymnastik sich, wie der Körper dem Geiste, so auch dem die Ausbilduug der geistigen Kräfte des Menschen bezweckenden Unterricht überall unterordnen und sich den Verfügungen, durch welche dieser geleitet wird, unbedingt unterwerfen mufs." Zwei Gesichtspunkte werden besonders betont: erstens, der Körper soll durch zweckmäfsige Übungen ausgebildet und befähigt werden, in jeglicher Beziehung des sittlichen Lebens der Diener und Träger des ihm inwohnenden Geistes zu sein; und zweitens: die gesteigerten Anforderungen der geistigen Erziehung sollen in den körperlichen Übungen ihr Gegengewicht erhalten, welches die körperliche Gesundheit erhalten und befördern, und dieselbe vor jeglicher bei der erhöhten geistigen Anstrengung möglichen Gefährdung schützen und schirmen könne. Und weiter erkennt die Verfügung vom 10. September 1860 den Wert der Turnübungen „in einer richtig geordneten, in richtig abgemessener Anstrengung Erholung gewährenden körperlichen Übung, der sich aus derselben ergebenden leiblichen Frische, Gewandtheit der Gliedmafsen, Sicherheit in der Anwendung und Beherrschung derselben, des durch die Zuverlässigkeit des Körpers erhöhten Mutes und der von derselben getragenen Raschheit nnd Festigkeit des Entschlusses."

Diesen offiziellen Äufserungen über das Turnen brauchen wir eigentlich nichts hinzuzufügen, da sie Zweck und Ziel desselben unserer Meinung nach treffend bezeichnen und den für Beantwortung unserer Frage einzunehmenden Standpunkt klar an die Hand geben. Wie die Einführung des Turnens aus den Bedürfnissen der geistigen Erziehung abgeleitet wird, so wird auch der schliefsliche Erfolg wiederum vorzugsweise nach der geistigen Seite gewendet. Es erscheint als Hauptzweck desselben der, welchen wir kurz den e t h i s c h e n nennen dürfen, da er auf Kräftigung und Festigung des Charakters hinzielt; daneben als zweiter der, welcher herkömmlich der s a n i t ä r e genannt wird, welcher aber von dem ersten eigentlich nicht wohl getrennt werden kann, da die höheren ethischen Wirkungen ja eben durch die zunächst zu erstrebende gesundheitliche Förderung erstrebt und erreicht werden. Dieser letztere aber, der wie jeder sieht bei unserem Thema vorzugsweise in Betracht kommt, ist wiederum genau dahin begrenzt, dafs den möglichen Einflüssen der Schulerziehung begegnet werde, der Körper zur Ertragung der geforderten Anstrengung geschickt, den Wirkungen derselben gegenüber widerstandsfähig gemacht und das erforderliche Gleichgewicht hergestellt werde.

Hierdurch sind von den Zielen des Schulturnens alle jene, freilich

von den Referenten zum Teil recht ausführlich behandelten Wirkungen ausgeschlossen, welche rein medizinischer Natur sind, also entweder wirklich gesundheitliche Schäden heilen wollen, oder nicht eine besondere Stärkung und Festigung der körperlichen Kraft, sondern lediglich Herstellung normaler Gesundheit bezwecken, also gewissermaſsen die vernünftige häusliche Diät unterstützen. Daſs durch das Turnen der Stoffwechsel, die Ernährung, die Verdauung, die Blutcirkulation befördert werde (Ref. Posen M. G., Meseritz, Fraustadt, Korref. Wongrowitz), daſs es durch die bewirkte Ermüdung den „segensreichen" Schlaf herbeiführe (Ref. Posen M. G., nach Hoffmann), ist alles recht schön und gut; allein so wenig die Schule berechtigt sein würde, auf irgendwelchem anderen Wege diese, ausschlieſslich dem Elternhause zukommende Sorge für sich in Anspruch zu nehmen, so wenig hat sie den Turnunterricht nach diesen Gesichtspunkten zu gestalten, und die technischen Lehrer der Anstalten, aus deren Feder vorzugsweise diese Darstellungen herrühren, werden wohl thun, ihre Ideale herabzustimmen. Aber das Turnen kann ebenso wenig dazu dienen, wirkliche Schäden, welche irgendwo durch den Schulunterricht bereits herbeigeführt sein sollten, zu beseitigen; in dieser Beziehung muſs ich dem Referenten für Schneidemühl durchaus beistimmen; der Turnunterricht am Gymnasium ist nicht Heilgymnastik, er setzt Gesundheit voraus und hat dieselbe weder herzustellen noch in ihrer Förderung und Erhaltung sein Ziel zu sehen (ähnlich Ref. Bromberg G. und Krotoschin); das Gymnasium ist keine maison de santé (Dir. Kern a. a. O.) und jede Verfolgung von Heilzwecken seitens derselben wäre ein Übergriff in die Rechte der Eltern und des Arztes.

Nur scheinen die letztgenannten Referenten (und insbesondere Schneidemühl) das Kind mit dem Bade auszuschütten und die Begrenzung der sanitären Wirkungen in den angeführten Verfügungen sowie im Thema zu übersehen; es kommt darauf an, festzustellen, ob wir eben jene vorbeugende Wirkung, welche gegenüber möglicher ungünstiger Einwirkung der Schulluft, des Sitzens, der geistigen Anstrengung der Schule allerdings zuzuschieben ist, also die Herstellung des Gleichgewichts und Hebung der Widerstandsfähigkeit, dem Turnunterricht zuschreiben, und darüber dürfte doch wohl ein Zweifel nicht möglich sein. In dieser Hinsicht stimmt Ref. durchaus dem Referenten für Posen M. G. bei, wenn derselbe in dem Momente der Bewegung, welche ja Leben und Wohlsein der Geschöpfe erhalte, dasjenige Prinzip erblickt, welches den Turnunterricht geschickt macht, übermäſsiger Geistesanstrengung ein Äquivalent zu bieten; sowie dem

Ref. Inowrazlaw, dafs unsere Jugend, durch das Turnen gekräftigt, fähig werden solle, auch den erhöhten Anforderungen an die geistige Ausbildung zu genügen. Denn wenn für das, wie einige meinen, zu viele Sitzen in geschlossenem Raume geordnete Bewegung im Freien, wenn für eine mehrere Stunden fortgesetzte geistige Arbeit Ausruhen und Erholung als Gegengewicht, wenn zum Ertragen verstärkter geistiger Anstrengung Festigung der Körperkraft als sicherstes Mittel gefordert wird, so ist klar, dafs man im Turnunterrichte, welches alle diese Dinge nicht allein gewährt, sondern durch bestimmte Regelung, Zeit, Anleitung und Beaufsichtigung durch vorgebildete Lehrer dem Zufalle entzieht und fruchtbar macht, das beste, ja wohl das einzige Mittel hat, um diese Wirkung mit Sicherheit zu erreichen. Denn richtig sagt Ref. Schrimm, dafs die Jugend sich zwar auch selbst hinlängliche Bewegung mache, doch auch stundenlanges regelloses Umherschweifen der systematischen körperlichen Übung des Turnunterrichts nicht gleich komme.

Ist nun die Notwendigkeit der Pflege des Turnens aus sanitären Gründen in der angegebenen Beschränkung aufser Zweifel, so findet dasselbe eine, nach Ansicht vieler Referenten (denen Ref. beistimmt) noch höhere Rechtfertigung durch seine Wirkungen für Charakter und Gemüt; denn hat es in jener ersten noch mehr die Bedeutung einer prophylaktischen Veranstaltung, so tritt es durch diese letzteren recht eigentlich in die Reihe der Erziehungsmittel. In dieser Hinsicht gehört es strenggenommen, wie Dir. Wongrowitz betont, nicht eigentlich in den Bereich unseres Themas. Da jedoch, wie bereits bemerkt, die beiden Wirkungen kaum von einander getrennt werden können, da ja die eine wesentlich durch die andere erreicht wird, und bei allen Organisationsfragen im einzelnen beide im Auge behalten werden müssen, so ist es den Ref. doch nicht zu verdenken, dafs sie auch dieser Seite wesentlichen Spielraum gegönnt haben. Durch die erlangte Ausdauer und Gewandtheit wird Frische des Geistes, Mut, Entschlossenheit geweckt (Ostrowo, Fraustadt, Krotoschin), es wird der Gehorsam, die freudige Unterwerfung unter das Gesetz, die Selbstbeherrschung, die bewufste Unterordnung unter ein Gemeinwesen, dann auch das rhythmische und ästhetische Gefühl geübt (Fraustadt, Wongrowitz, Bromberg G.), die Herrschaft des Geistes über den Leib, die „Vergeistigung des Leibes" (Bromberg G., Nakel, nach A. Lange) angestrebt. Wenn Ref. Fraustadt diesen Wirkungen auch die Fähigkeit im Ertragen von Beschwerden und Schmerzen hinzufügt, so mag das noch hingehen; wenn er aber auch den Mut, mit der Gefahr umzugehen, hinzufügt, so wird doch wohl jeder

Direktor in berechtigter Rücksicht auf die Erwartung der Eltern jede Übung, mit welcher Gefahren verbunden sind, von dem Turnbetriebe ausschliefsen.

Im Anschlusse an diese Betrachtungen wird denn von mehreren Referaten unumwunden ausgesprochen, dafs das Turnen nicht Selbstzweck sei, sondern im Dienste der gesamten intellektuellen und geistigen Erziehung stehe (Bromberg G., Tremessen). Im übrigen glaubt Ref. von einer Lösung der Streitfrage, welcher von den beiden Zwecken des Turnunterrichts der wichtigere sei, hier absehen zu sollen, zumal sein persönlicher Standpunkt gegenüber dieser Frage im Obigen bereits angedeutet ist. Bei der Organisation im einzelnen sind beide ins Auge zu fassen; man wird fordern dürfen, dafs sie sich nicht gegenseitig im Wege stehen, was aber bei ihrem engen Zusammenhange kaum zu befürchten ist. Manche Übungen, die für den einen unwesentlich scheinen, werden mit Rücksicht auf den andern besonders gepflegt werden; die Rücksicht auf das sanitäre Moment darf nicht in Ängstlichkeit ausarten, andererseits aber auch manche Übungen, welche zur Stärkung des Mutes recht geeignet sein mögen, zu unterlassen sein, wenn sie auch nur einem Teile der Schüler gesundheitlich schaden können. Daher halte ich den von mehreren Gutachten (Schneidemühl, Krotoschin) eingenommenen Standpunkt: der Turnunterricht könne zur Stärkung geschwächter Gesundheit darum nicht viel beitragen, weil er selbst wieder eine Anstrengung sei, und daher nicht Erholung, sondern neue Belastung schaffe, nicht für völlig zutreffend. Meiner Ueberzeugung nach darf der Turnunterricht an den Schulen den Charakter einer Erholung und Erfrischung nicht einbüfsen; und thatsächlich ist das auch gegenwärtig nicht der Fall, wie der Anblick der aus der Turnstunde kommenden Schüler täglich lehren kann. Eine momentane Ermüdung, welche sich bald wieder ausgleicht, braucht dabei nicht ängstlich vermieden zu werden; sollte aber je der Unterricht zu völliger Erschöpfung führen und dadurch die Lust zu neuer Arbeit beeinträchtigen, so dürfte man schliefsen, dafs er nicht richtig erteilt würde. Wenn schon die Verfügungen die Benutzung der Turnstunden zu blofsen Kraftstücken einzelner und unnötigem Schaugepränge untersagen, so dürfen wir diesem Verbote eine allgemeinere Deutung geben und alles, was man turnerische Ausbildung nennt, als den Schulzwecken völlig fremd, ausschliefsen. Diese hat der Turnlehrer zu suchen und es mag ihm unbenommen bleiben, die erworbene Geschicklichkeit besonders geeigneten jungen Leuten aufserhalb des Unterrichts beizubringen; wer dieselbe aber für die höhere Schule als Prinzip hinstellen wollte, würde für diesen Unterrichtsgegenstand eine Ausdehnung

und eine Pflege beanspruchen müssen, neben welcher die Hauptaufgabe der Schule nicht bestehen könnte.

Wollte Ref. nunmehr in eine detaillierte Besprechung der Organisation des Turnunterrichts an den Schulen eintreten, so würde er zwar den vorliegenden Gutachten viel schätzbares Material hierüber entnehmen können, dafür aber den Inhalt des Referats ungebührlich ausdehnen, und zwar durchaus nicht im Sinne des Themas, welches auf die Einzelheiten des Turnunterrichts gar nicht einzugehen verlangt. Dasselbe fragt nur ob das Turnen überhaupt, und in seiner jetzigen Gestalt, — von dem höheren ethischen Zwecke abgesehen —, dem im ersten Teile umgrenzten sanitären Zwecke genügt. Diese Frage sei denn soweit sie nicht bereits beantwortet ist, im Anschlusse an die Gutachten in der Kürze erörtert; eine Durchforschung der sehr weitschichtigen Litteratur über das Turnwesen hat sich Ref. bei diesem Anlasse nicht zumuten zu sollen geglaubt.

Dafs nun das Turnen überhaupt, dafs die durch dasselbe verlangte und bewirkte Bewegung, die geregelte Uebung der Muskeln und Glieder, der Aufenthalt in freier Luft geeignet sei, das verlangte Gegengewicht zu bieten, den Körper abzuhärten und widerstandsfähig zu machen, ihm gegenüber der vorwiegenden Geistesarbeit die gewünschte Frische und Elastizität wiederzugeben und zu erhalten, darüber herrscht, von einzelnen bereits angeführten abgesehen, so sehr Uebereinstimmung, und es ist auch so sehr in der Natur der Sache begründet, dafs es hier keiner besonderer Ausführungen bedarf. Manche wollen gerade diese Seite des Turnens als die wesentlichste betrachtet, jedenfalls die sanitäre Seite des Turnens gegenwärtig vorzugsweise betont wissen (Ref. Posen M.G., im Widerspruch mit dem Lehrerkollegium), wozu bei dem engen Zusammenhange beider Zwecke kein Grund vorzuliegen scheint.

Die Frage, ob die gegenwärtige Organisation dem vorliegenden Zwecke entspricht, wird in den Gutachten sehr verschieden beantwortet. Den einen erscheint sie völlig ausreichend, während sie anderen nicht genügt; es werden von letzteren mancherlei Wünsche geäufsert, welche sich im wesentlichen an die in der Posener Direktorenverhandlung von 1867 bereits geäufserten anschliefsen. Ich befolge bei der Besprechung derselben den Gang der Untersuchung in dem, nach dieser Richtung sorgfältigen Referate von Posen Realschule (Oberl. Collmann), wenngleich ich mit den Prinzipien, von welchen dieses Referat ausgeht, keineswegs überall übereinstimmen kann.

Als erste Forderung wird hier aufgestellt, dafs der Turnunterricht, der mit Rücksicht auf jenes Ideal harmonischer Bildung als eine „sittliche

Notwendigkeit" bezeichnet wird, dem sonstigen Unterrichte organisch eingefügt werde. Ähnlich fordert Ref. Posen Fr. W. G., mit Berufung auf die Verfügungen vom 10. Sept. 1860 und 22. Febr. 1861, dafs die Schule den Turnunterricht als integrierenden Teil ihrem gesamten Organismus einfüge und ihm dieselbe Pflege angedeihen lasse, wie den übrigen Unterrichtsgegenständen; Ref. Posen M. G., dafs sich das Turnen desselben Ansehens und derselben Pflege erfreue, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand, „ohne dafs es darum nötig ist", fügt er hinzu, „mit Spiefs von den turnerischen Leistungen das Aufsteigen mit abhängig zu machen." Die Konferenz des M. G. hat die Annahme der desfallsigen These ihres Referenten abgelehnt, in der wie mir scheint richtigen Überlegung, dafs dieselbe etwas Selbstverständliches enthalte, dafs aber das Aussprechen derselben in der vorgeschlagenen Fassung zu falschen Folgerungen führen könne. Denn dafs ein Lehrgegenstand, welcher obligatorisch eingeführt ist und dessen Bedeutung für den allgemeinen Erziehungszweck aufser Zweifel steht, auch gebührend gepflegt wird, dafs er vom Direktor wie jeder andere Gegenstand organisiert und überwacht wird, bedarf nicht erst besonderer Versicherung, und mehr haben auch die erwähnten Verfügungen nicht sagen wollen; sollen aber an diese Forderung weitergehende Folgerungen, wie etwa Stundenvermehrung, Einordnung in den wissenschaftlichen Unterricht, oder gar nach dem Wunsche von Spiefs Einflufs auf die Ascension geknüpft werden, so wird sich die Schule vor allem an ihre erste und wichtigste Aufgabe zu erinnern haben. Denn bekanntlich wünschen alle Fachlehrer, die Bedeutung und den Einflufs ihres Faches möglichst zu erhöhen, und die Turnlehrer sind, wie auch die Referate erkennen lassen, in dieser Hinsicht nicht gerade die zurückhaltendsten. Auch gilt hier der Spruch, dafs wenn zwei dasselbe thun, es nicht dasselbe ist; es ist ganz etwas anderes, ob jene Forderung ausgesprochen wird von einem, welcher körperliche Erziehung als eine der geistigen ebenbürtige Aufgabe von der höheren Schule verlangt, oder von dem, welcher die „Einordnung in den Schulorganismus" im Einklange mit der Verfügung von 1844 so versteht, dafs die Sorge für den Körper sich an der Schule den Forderungen der geistigen unterzuordnen hat.

In einem Punkte hat die Forderung einen besonderen praktischen Zweck, und darin mufs ihr Ref. im grofsen und ganzen beistimmen; es betrifft derselbe das Dispensationswesen. Alle Schüler sollen, so verlangen Ref. Inowrazlaw und Ostrowo ausdrücklich und viele andere setzen es als selbstverständlich voraus, am Turnunterrichte teilzunehmen; unbegründete Versäumnisse sollen in gleicher Weise, wie in andern Fächern,

bestraft werden (Posen M. G., Inowrazlaw); Dispensationsgesuche will Ref. Ostrowo überhaupt nicht angenommen sehen, Korref. Meseritz nur, wenn der Schüler auch zu Freiübungen unfähig ist. Nach der jetzigen Praxis werden, soviel Ref. weifs, Dispensationen nur auf Grund ärztlicher Atteste erteilt; auch werden sie, falls solche vorliegen, nicht versagt werden dürfen; leider machen Turnlehrer und Direktoren nur zu häufig die Erfahrung, über welche auch in der Litteratur über den Gegenstand geklagt wird, dafs solche Atteste nur zu leicht zu erlangen sind, während in manchen Fällen Verweichlichung der wahre Grund ist. Die Thatsache, dafs allenthalben die Befreiung von diesem als gesundheitsfördernd anerkannten Unterrichte so leicht durchzusetzen ist, bildet eine eigentümliche Illustration zu den gerade von ärztlicher Seite kommenden bitteren Klagen über die Schäden unseres Unterrichtswesens. Die Schule hat, neben einer rationellen Betreibung des Unterrichts, welche auch den schwächeren Schüler zu fördern imstande ist, jener Erscheinung gegenüber kein Mittel, als die Forderung, dafs das ärztliche Attest mit jedem Semester erneuert werde, und dafs dasselbe sich ausdrücklich darüber ausspreche, welcher Teil der Turnübungen von dem Schüler vermieden werden müsse.

Im Anschlusse an die obige allgemeine Forderung verlangt Ref. Posen R. zunächst das Vorhandensein eines Turnplatzes und einer Turnhalle in der unmittelbaren Nähe der Schule, meint freilich (im Unterschiede von Ref. Inowrazlaw und Schrimm), dafs jetzt wohl kaum mehr eine Anstalt ohne Turnhalle sei. Für die Turnhalle wird verlangt, dafs sie geräumig, hell, mit Ventilation und mit vielen Thüren versehen, gut heizbar sei und häufig gereinigt werde, damit der schädliche Staub vermieden werde (Posen Fr. W. G., M. G., Kempen); für den Turnplatz, dafs er schön gelegen sei, um auf Herz und Sinn erfrischend zu wirken (Posen Fr. W. G.), gegen Nord- und Ostwind geschützt, von Bäumen bepflanzt (acer platanoides wird u. a. vorgeschlagen), eben und chaussiert und mit Flufssand bestreut sei (Posen M. G.). Alle diese Wünche sind so in der Natur der Sache begründet, dafs Ref. ihnen nur beitreten kann. Insbesondere erscheint der Wunsch nach hinlänglicher Gröfse der Turnhalle nur zu sehr gerechtfertigt; es müssen doch namentlich an grofsen Anstalten wenigstens 100 Schüler gleichzeitig Raum zu jeder Art von Übungen finden.

Der zweite Wunsch ist gerichtet auf den Besitz genügend technisch und pädagogisch vorgebildeter Turnlehrer; gewifs wird in unserer Zeit, da der Turnunterricht bestimmte und klar umgrenzte Ziele verfolgt, und der Weg zu demselben methodisch geregelt ist, jeder es als selbstver-

ständlich betrachten, dafs hier nicht Regellosigkeit und Dilettantismus herrsche, sondern die Auswahl der für den Schulzweck geeigneten Übungen, die Art der Ausführung und die zweckmäfsige Reihenfolge von dem Lehrer technisch erlernt sei und sicher beherrscht werde. Dafs es hierbei, namentlich behufs Handhabung einer straffen Disciplin, wesentlich auf die Persönlichkeit des Lehrers ankomme, ist, wie in jedem anderen Unterrichte, so auch hier natürlich; warum aber daraus gefolgert werden müsse, dafs es nicht notwendig einer der wissenschaftlichen Lehrer der Anstalt sei, welcher den Turnunterricht erteile, davon kann Ref. sich auch nach der scherzhaften Motivierung des Ref. Posen R. nicht überzeugen[1]), und möchte denselben nicht den bedenklichen Vorwurf machen, dafs sich unter ihnen die Eigenschaft „ein Mann zu sein" so selten finde. Im Gegenteil: sowohl aus Gründen der Disziplin, als auch weil der Turnlehrer an höheren Lehranstalten den Gesamtzweck der Schulerziehung stets vor Augen haben mufs — was von seminaristisch gebildeten technischen Lehrern nicht erwartet werden kann —, mufs der Turnunterricht, wie auch Ref. Bromberg, Inowrazlaw und Korref. Posen R. verlangen, prinzipiell von einem der wissenschaftlichen Lehrer der Anstalt erteilt werden. Dafs nun eine genügend grofse Zahl geprüfter Turnlehrer an jeder Anstalt vorhanden sei, ist freilich leichter ausgesprochen wie ausgeführt; bei aller Dankbarkeit gegen die grofsen Verdienste der Central-Turnanstalt wird man es doch kaum verantworten können, wenn z. B. in jedem Semester einer der Lehrer zur Absolvierung des Kursus abwesend ist, und so nicht blofs seine eigenen wissenschaftlichen Studien, sondern auch der regelmäfsige Fortgang des Unterrichts leidet. Ähnliche Bedenken werden bei Studierenden obwalten gegenüber dem Vorschlage, dafs sie eins der letzten Semester diesem Zwecke widmen. Bei der jetzigen Organisation genügen auch für grofse Anstalten zwei geprüfte Turnlehrer, bei kleineren reicht einer aus; und dieser Bedarf scheint gegenwärtig ohne grofse Schwierigkeit gedeckt werden zu können. Beachtung verdient vielleicht der Vorschlag Methners (Pos. Dir. Konf. 1867), welchen Oberlehrer Blindow—Fraustadt annimmt, dafs einzelne geeignete Lehrer einen sechswöchentlichen Kursus durch-

---

[1]) „Die wissenschaftlichen Lehrer sind zu sehr von des Gedankens Blässe angekränkelt, es fehlt ihnen oft jene Frische, jene Kraft und Gesundheit, welche zum Turnlehrer gehören. Man denke sich einen Gymnasiasten, der, bei 20 Grad im Schatten, auf dem Turnplatz erschiene mit einem dicken Shawl um den Hals. Und einem solchen Staatshämorrhoidarius sollen unsere Jungen glauben, dafs das Turnen zu Kraft und Gesundheit verhilft!"

machen, um dann als Sachverständige den eigentlichen Turnlehrer unterstützen zu können.

Die dritte Frage betrifft Begrenzung des Stoffes und Methode. Während für die untere Stufe der offizielle Leitfaden von 1862 mafsgebend ist, wird für die oberste bis jetzt noch feste, einheitliche Methode vermifst. Ref. Posen R. verweist hier auf den Bericht des Dir. Methner in den Verhandlungen von 1867, und wir dürfen hier wohl dasselbe thun, da eine detaillierte Methodik des Turnunterrichts hier von uns nicht verlangt ist. Sehr mit Recht weist Methner alle Übungen von der Schule weg, welche teils nur künstliche Ausbildung in „immer neuen Kombinationen" — an denen mancher Turnlehrer seine Freude haben mag —, teils Erprobung besonderer Kraft und besonderen Mutes zum Zwecke haben, und läfst nur solche zu, welche ein stetiges, exaktes, planvolles Ausüben der Körperkräfte in einfachen, körperlich wie sittlich heilsamen Thätigkeiten zum Zwecke haben. Der Schwerpunkt, sagt richtig Ref. Posen Fr. W. G., ist nicht auf Ausbildung einzelner in Bravourstücken zu legen, sondern es müssen alle Elemente, die körperlich starken und schwachen Schüler, gleichmäfsig durchgebildet werden, um mit allen ein Mittelmafs der Leistungen zu erreichen. Ähnlichen Gedanken geben Ref. Posen M. G., Bromberg G. und Lissa Ausdruck. Ins Detail geht namentlich Ref. Posen Fr. W. G. in sachkundiger Weise ein; wir folgen ihm auf diesem Wege nicht, zumal ja die Litteratur über das Turnwesen ein überreichliches Material bietet, und berühren hier nur noch zwei Punkte. Zu dem in früherer Zeit vorzugsweise geübten Geräteturnen sind durch Spiefs die systematisch geordneten Frei- und Ordnungsübungen getreten, und während so auf verschiedenen Wegen das gleiche Ziel erstrebt wird, gehen über den relativen Wert beider Wege die Stimmen auseinander. Während die Stärkung der Muskelkraft und die Vermehrung der Gewandtheit der einzelnen Glieder mehr den Gerätübungen zugeschrieben wird, rühmt man an den Freiübungen, dafs sie den Körper gleichmäfsig in Anspruch nehmen und nicht blofs einzelne Teile desselben auf Kosten anderer üben, sowie dafs sie in höherem Mafse wie jene den Sinn für Ordnung, scharfes Aufmerken auf gegebenen Befehl, Unterordnung unter ein grofses Ganze fördern. Daher giebt ihnen z. B. Ref. Lissa und Ostrowo vor den anderen den Vorzug, während wiederum Korref. Bromberg G. mehr Geräteturnen wie Freiübungen will. Jedenfalls, verlangt Ref. Posen Fr. W. G., soll mit den Freiübungen jedesmal begonnen, von der körperlichen Anregung zu körperlicher Anstrengung fortgeschritten werden; dabei sollen die für

jede Stunde auszuwählenden Freiübungen zu den folgenden Gerätübungen in innere Beziehung gesetzt werden; im ganzen, meint mit dem genannten auch Ref. Posen M. G., seien die Freiübungen mehr in den unteren, die Gerätübungen mehr in den oberen Klassen zu üben. Wie ersichtlich, ist sowohl das ethische, wie das gesundheitliche Moment bei beiden Arten von Übungen gleichmäfsig gewahrt; ausschlaggebend zu Gunsten der stärkeren Betonung der Frei- und Ordnungsübungen dürfte namentlich die gleichmäfsige Inanspruchnahme aller Schüler sein.[1]) Die ganze Stunde aber darf durch dieselben nicht ausgefüllt werden, damit nicht aus derselben lediglich ein militärisches Spiel werde, und damit das Moment der freien und zwanglosen Bewegung und des Verkehrs der Schüler untereinander, welches doch, wo der Hauptzweck Erholung und Erfrischung sein soll, nicht ausgeschlossen sein kann, zu seinem Rechte komme. Ref. Posen Fr. W. G. will 20 Minuten für Freiübungen, 20 für Gerätturnen, 20 für Ordnungsübungen verwendet wissen, Korref. dagegen, ebenso wie Ref. Posen M. G., den Gerätübungen mehr Zeit zugewendet sehen; Ref. Nakel wünscht für beides je eine halbe Stunde. Ich zweifle, ob sich hierüber allgemeine Grundsätze aufzustellen empfiehlt, und möchte dem Turnlehrer unter Voraussetzung der Berücksichtigung der allgemeinen Grundsätze darin freie Hand lassen.

Ref. Ostrowo wünscht, dafs den Schülern der fleifsige Gebrauch der Hanteln empfohlen werde, worin man ihm wohl beistimmen wird.

Nun verlangt ferner Ref. Posen Fr. W. G. systematische Gruppierung der verschiedenen Übungen je nach der Altersstufe für jedes Semester im voraus, Korref. Bromberg G. sogar Aufstellung eines Lehrplanes mit Fixierung bestimmter Klassenziele, wobei der Direktor imstande sein müsse, die Jahresfortschritte kontrollieren zu können. Ref. Posen M. G. leugnet, dafs sich bestimmte Klassenziele aufstellen liefsen, weil die durchschnittliche Leistungsfähigkeit, welche als Mafsstab dienen müsse, je nach der Gegend zu verschieden sei; daher solle der Turnlehrer nach dem jeweiligen Material sich seinen Plan, allerdings fürs Semester, machen. Dem angeführten Grunde dürfte doch wohl noch der fernere beizufügen sein, dafs die Schulklassen denn doch nach Stufen der geistigen Entwicklung, welchen die verschiedenen Lehrfächer in ihren Abschnitten angepafst werden, gegliedert sind, und dafs es wohl kaum ohne nutzlose Willkür möglich sein dürfte, auf diese nach ganz anderen Prinzipien

[1]) Dir. Kern betont in dem Ref. der preufs. Verhandlung von 1871, dafs bei den Gerätübungen oft gerade die Schüler lange müfsig stehen, denen das Turnen am meisten Not thut. Letzteres zu verhindern ist allerdings eine streng zu fordernde, freilich nicht selten vernachlässigte Pflicht des Turnlehrers.

gegliederten Stufen den Turnstoff zu verteilen. Man überblicke z. B. eine Untertertia — ich wähle eine Klasse, unter deren Schülern die Unterschiede der körperlichen Entwicklung, bei Knaben zwischen 12 und 17 Jahren, am stärksten in die Augen fallen dürften —, und sage, ob sich für dieselbe ein Klassenpensum z. B. hinsichtlich der Gerätübungen aufstellen läſst, welches für jeden einzelnen gleichmäſsig paſst; während es andererseits wieder Klassen gibt, welche (wie etwa Sexta und Quinta) wissenschaftlich geschieden, der körperlichen Entwicklung nach jedoch ziemlich gleichartig sich darstellen.

Ref. ist mit dieser Erörterung bereits in die Frage eingetreten, ob Klassen- oder Massenturnen vorzuziehen sei. Selbst nicht Fachkenner, will er sich nicht anmaſsen, diese und ähnliche Fragen hier endgültig zu entscheiden; da sich aber mehrere Gutachten mit dieser Streitfrage eingehend beschäftigen, glaubt er darüber kurz berichten und den Standpunkt bezeichnen zu sollen, welchen seiner Meinung nach die höhere Schule derselben gegenüber einnehmen sollte. Zunächst muſs es als ein Irrtum bezeichnet werden, wenn Ref. Posen Fr. W. G. meint, diese Frage sei durch eine am 14. April (der Ref. sagt 7. April, meint jedoch ohne Zweifel die genannte) 1866 an die Danziger Regierung gerichtete Ministerialverfügung bereits entschieden; jene Verfügung bezieht sich auf das Turnen an Volksschulen, deren Klassen natürlich schon ihres Umfanges wegen anders zu behandeln sind; die auf die höheren Schulen bezüglichen Verfügungen, z. B. noch die vom Nov. 1870 an das Provinzial-Schulkollegium zu Kiel, lassen diese Frage ganz offen. Auſser Posen Fr. W. G. wünscht auch Korref. Bromberg G. in Übereinstimmung mit dem Lehrerkollegium, daſs Turnklasse und Schulklasse identisch sei, und ebenso gibt dem Klassenturnen auch Ref. Posen M. G., jedoch im Widerspruche mit Korref. und Konferenz, den Vorzug, da nur bei kleineren Abteilungen der Zweck des Turnens zu erreichen sei; doch hält derselbe mit Rücksicht auf die Schwierigkeit der Ausführung die Zusammenlegung mehrerer, nach Alters- und Geistes-Stufe nahe stehenden Klassen für zulässig. Gegen das Klassenturnen erhebt sich am entschiedensten Ref. Wongrowitz unter besonderer Betonung des ethischen Momentes, welches bei jenem durchaus zu kurz komme; es heiſse die Berechtigung des Turnens auf der Schule verkennen, wenn man es den übrigen Unterrichtsfächern gleich lehrbar und nur sanitären Zwecken dienstbar erkläre, und dieselbe Methode, wie bei jenem, bei diesem angewendet wissen wolle. Er entwirft dabei das Bild einer idealen Turngemeinde der ganzen Schule unter Oberleitung des Lehrers nach F. L. Jahns Vorbild, welches wohl in der geschilderten Art nicht ausführbar sein dürfte.

Nun unterliegt es ja durchaus keinem Zweifel, dafs jeder Unterricht technisch um so fruchtbarer gemacht werden kann, je geringer die Zahl der Schüler ist; und wer als Ziel des Schulturnens möglichst vollkommene „turnerische Ausbildung" betrachtet, wird natürlich das Klassenturnen dem Massenturnen vorziehen; je kleiner die Abteilung, desto intensiver kann der Lehrer seine Aufmerksamkeit dem einzelnen zuwenden. Wer aber jenes Ziel für die Schule mit uns verwirft, wird nach einem anderen Gesichtspunkte die Frage behandeln, er wird fragen, auf welche Weise der Zweck des Turnens für die Schulerziehung, der sanitäre und der ethische, besser erreicht werde. Der sanitäre Zweck verlangt natürlich auch möglichste Berücksichtigung aller, aber aus einem etwas verschiedenen Grunde.

Nun wird bisher — da ja in Folge des, wie manche meinen, fühlbaren Lehrermangels doch immerhin an den meisten Anstalten gröfsere Abteilungen gebildet werden müssen — dem beklagten Mangel durch Verwendung von Vorturnern aus der Mitte der Schüler, welche bei den Gerätübungen kleinere Abteilungen anleiten und beaufsichtigen, und auch bei den Freiübungen ordnend zur Hand sind, abgeholfen. Gegen diese Einrichtung richtet sich denn auch der entschiedene Tadel der Verfechter des Klassenturnens; die Vorturner seien, heifst es, nur Notbehelf, und es fehle ihnen der pädagogische Takt (Ref. Fraustadt), der Turnlehrer sei alsdann gar nicht mehr Pädagoge, sondern nur Disciplinarius (Ref. Posen R.), den Vorturnern fehle aufser pädagogischem Geschick auch die nötige Autorität, der Turnlehrer könne sich auf sie nicht verlassen, er müsse möglichst die Übungen der einzelnen Schüler selbst leiten (Ref. Posen M. G.). Nun ist wohl bisher nicht verlangt worden, dafs der Vorturner pädagogisches Geschick besitze; und was seine Autorität betrifft, so dürfte dieselbe teils durch seine überragende Geschicklichkeit, teils durch den Schutz des Turnlehrers, der ja doch stets das ordnende, belebende, bewegende Moment bleibt (Posen Fr. W. G.), hinlänglich gesichert sein. Auf das bessere Können aber sehen erfahrungsgemäfs jüngere Schüler gerade dann mit einer gewissen bewundernden Anerkennung hin, wenn der Bevorzugte einer aus ihrer Mitte ist; es bildet sich daraus leicht ein besonders freundliches inneres Verhältnis unter den Schülern, ein nicht zu unterschätzendes ethisches Moment (Dir. Krüger-Fraustadt). Natürlich müssen sie vom Turnlehrer tüchtig vorgebildet und mit ihren Verpflichtungen bekannt gemacht sein, derselbe mufs ihre Thätigkeit fortwährend im Auge haben und wo es Not thut, selbst eingreifen; dafs aber alsdann ihre Thätigkeit eine nutzlose sei oder gar der Erreichung des Zieles des

Schulturnens im Wege stehe, dafür spricht, soweit Ref. sieht, die Erfahrung nicht.

Andere Gründe für das Klassenturnen, als die Schwierigkeit der Leitung und Beaufsichtigung gröfserer Massen, erinnere ich mich in den Darstellungen nicht gefunden zu haben. Dafs die Annahme, den nach inneren Gesichtspunkten gegliederten Klassenstufen lasse sich eine Gliederung der Turnübungen ohne weiteres anbequemen, eine innere Berechtigung nicht beanspruchen könne, wurde bereits bemerkt. Die Versicherung von Ref. Posen Fr. W. G.: „Wie die Klasse für den wissenschaftlichen Unterricht die Einheit ist, so soll auch der Turnunterricht in derselben seinen Schwerpunkt finden" kann doch nur bedeuten, dafs das, was im täglichen Unterrichte eine geschlossene Einheit bildet, auch in den Momenten der Erholung und des freieren Verkehres als solche bestehen bleibe, also sich in jeder Hinsicht möglichst abschliefse. Es fragt sich denn doch, ob das für Schüler und Schule ein Vorteil sei. Die Gelegenheiten, in denen der Schüler sich nicht blos als Glied der engeren Gemeinschaften — die ja auch, zumal bei halbjährigen Versetzungen, so vielfachem Wechsel unterworfen sind — sondern als Glied des Ganzen fühlen soll, dürften doch nicht von der Hand gewiesen werden. Das ausschliefsliche Festhalten an der Einheit der einzelnen Klasse kann auch, wenn z. B. in einer Klasse ein schlechter Geist herrscht, zu sehr unerfreulichen Erscheinungen führen.[1]) Dafs Abteilungen nach der Altersstufe gebildet werden, wobei mehrere Klassen zusammen turnen, ist davon verschieden und dieses ist in der That das für die höhere Schule mit ihren vielen Klassen Naturgemäfse; dabei ist keineswegs nötig (wie R. Posen M.G. fürchtet), dafs der Primaner mit dem Sextaner zusammen sei. Dafs das sanitäre Moment bei dieser Einrichtung zu kurz komme, ist durch nichts erwiesen; da aber das ethische Moment, wie Ref. Wongrowitz ganz richtig betont, entschieden für das Turnen in gröfseren Gemeinschaften spricht, müssen wir für die höhere Schule dem Turnen in gröfseren Massen vor dem sog. Klassenturnen den Vorzug geben.

Dafs das letztere auch noch aus anderen Gründen abgelehnt werden mufs, wird sich (Korref. Posen M.G.) besonders aus der Schwierigkeit ergeben, den Unterricht auf dieser Grundlage zweckmäfsig zu verteilen. Und wenn auch — was meistenteils nicht der Fall ist — Lehrkräfte in genügender Anzahl vorhanden wären; wo sollen denn die Stunden ge-

---

[1]) Vgl. Eckstein auf der Stettiner Philologenversammlung von 1880, Verhandlungen S. 161.

funden werden, in welchen so viel Turnunterricht erteilt werden soll? Das hiesige Marien-Gymnasium hat in diesem Augenblicke 18 Klassen; angenommen auch, einzelne der weniger zahlreichen würden mit anderen im Turnunterricht verbunden, so würden doch, wenn den Forderungen der Verfechter des Klassenturnens nachgegeben werden sollte, mindestens 24 wöchentliche Turnstunden zu geben sein. Wo sollen diese zu finden sein?

Die Fachmänner, welche Spiefs folgen, und welche dem Worte „Einordnung in den Schulorganismus" eine möglichst kühne Auslegung geben, wissen schnell Rat: der Turnunterricht ist im Lektionsplan zwischen die übrigen Lehrstunden einzuschieben. Diese Einrichtung hält Konf. Schrimm für eine vorteilhafte, Konf. Posen R. erklärt sie für wünschenswert, und auch Korref. Bromberg G. hat für den Winter gegen dieselbe nichts einzuwenden. Es würde also etwa Vormittags nach der ersten, sagen wir einer lateinischen Stunde, eine Turnstunde folgen, dann vielleicht eine griechische oder mathematische u. s. w. Fassen wir den sanitären Gesichtspunkt ins Auge — den ethischen wird hier wohl niemand in Anspruch nehmen —: will in der That jemand im Ernste behaupten, dafs der Schüler schon nach einer Stunde einer so ausgiebigen Erholung bedürftig sei? Und sollen wir dieser ganz nichtigen Annahme zu Liebe die schweren Störungen der Ordnung und Disziplin verantworten, und die noch schwereren der geistigen Spannkraft und Sammlung für die folgende Stunde, welche diese Unterbrechung notwendig im Gefolge haben mufs? Es soll dergleichen an einzelnen Schulen versucht worden sein; man erfährt aber nicht, ob die Erfahrungen günstige gewesen sind. Zum Glück haben auch die eifrigen Fachmänner unter den Referenten (so bes. Posen Fr. W. G.) nicht für diese Einrichtung sich auszusprechen unternommen; Ref. Lissa verwirft sie mit Rücksicht auf die Zerreifsung des Unterrichts, die Ablenkung des Geistes und die Ermüdung; desgleichen verwerfen sie ausdrücklich die Lehrerkollegien von Inowrazlaw und Posen M. G., wie dies auch schon von den Direktorenkonferenzen von Westfalen 1844, Posen 1867 und Preufsen 1871 geschehen. Dafs auf die Anstrengung des Turnens noch ein technischer Unterrichtsgegenstand folgen könne, erklärt Ref. Posen Fr. W. G. schon aus physischen Gründen für unmöglich.

Ref. hält es für dringend erforderlich, dafs den zum Teil extravaganten Vorschlägen der Fachmänner gegenüber[1]) der Hauptzweck

[1]) Etwas scharf Ref. Wongrowitz: „Es liegt in dem Bestreben der Turnlehrer, das Klassenturnen einzuführen, eine Überhebung des Fachlehrersystems, wie sie in den sogen. Nebenfächern des Schulunterrichts gegenüber den Hauptunterrichtsfächern nicht einmal geduldet wird."

der Schule entschieden betont werde. Das obligatorische Turnen wird bei uns noch nicht lange genug geübt, um auf Grund von Erfahrungen zu behaupten, dafs da, wo die bisher geforderten Voraussetzungen vorhanden sind, dasselbe seinen ethischen und gesundheitlichen Zwecken nicht entspreche. Diejenigen aber, welche die obigen Forderungen stellen, wollen, wenn sie konsequent sind, nicht diese Zwecke allein; sie wollen die turnerische Ausbildung als Selbstzweck an den Gymnasien gepflegt wissen; einen anderen Zweck kann die Betonung des Klassenturnens und der Einordnung in den Lektionsplan nicht haben. Sie wollen nicht blos eine Ausgleichnng der Wirkungen geistiger Anstrengung, nicht blos Erholung und Förderung guter Charaktereigenschaften durch zwanglosen Verkehr, durch Übung der Kraft und Gewandtheit; sie wollen — und Spiefs hat das sicherlich gewollt — aus dem Turnen einen, den übrigen Fächern vollständig ebenbürtigen Unterrichtsgegenstand in die Gymnasien einführen. Sie verlangen allerdings zu diesem Zwecke noch zu wenig; ihr Ziel mufs eine vollständige Umgestaltung unseres gegenwärtigen Erziehungsplans, eine Zerlegung der bisher einheitlichen Erziehungsanstalten in mehrere mit verschiedenen Aufgaben sein. Bei aller Dankbarkeit für die sehr nützliche Förderung, welche die wissenschaftliche Behandlung des Turnwesens und die Sorgfalt fachmäfsig gebildeter Männer unserem Schulturnen gebracht hat, scheint es doch im gegenwärtigen Augenblicke geboten, an den unverrückbaren Hauptzweck der höheren Schule, welcher in der geistigen und sittlichen Bildung besteht, nachdrücklich zu erinnern, und es mufs das mit um so gröfserem Ernste geschehen, als gerade in Kreisen von Schulmännern diese Vorschläge auftauchen, welche unsere eigentliche Aufgabe zu schädigen geeignet sind. Auch die turnerischen Fachlehrer an den höheren Schulen sollten nicht vergessen, dafs sie zuerst und vor allem wissenschaftliche Fachlehrer sind.

Indem Ref. von dieser Abschweifung zur Sache zurückkehrt, hat derselbe noch über die Vorschläge zu berichten, welche hinsichtlich der Zeit des Turnunterrichts in den Referaten gemacht werden. Die herkömmliche Zeit von 2 wöchentlichen Stunden halten für genügend Korref. Posen Fr. W. G., Ref. Nakel, Korref. Bromberg G. und vermutlich alle übrigen, welche über diesen Punkt nicht besondere Vorschläge machen; eine Vermehrung auf 3 Stunden für jeden Schüler wünschen Korref. Bromberg, Ref. Kempen, für den Winter wenigstens eine Vermehrung um 1 oder 2 Stunden Ref. Posen Fr. W. G.; 3 Stunden im Winter, 4 im Sommer Ref. Schrimm (die Konf. will für den Winter 2); einzelne Stimmen (Konf. Inowrazlaw, Dir. Ostrowo, Ref. Rawitsch, Korref. Wongrowitz) wünschen, dafs jeder Schüler wo möglich täglich eine Stunde

oder auch kürzere Zeit Turnunterricht habe. Wären die über die Schulanstrengung vorgebrachten Klagen wirklich alle begründet, erzeugte der Unterricht in der That eine solche tiefe Erschöpfung, wie manche behaupten, dann könnte man sich mit letzterem Vorschlage einverstanden erklären. Da dies jedoch nicht zugegeben werden kann, so verbietet sich eine solche, wie überhaupt jede Vermehrung der üblichen Zahl teils durch die Rücksicht auf die Anordnung des Lektionsplans, welche schon jetzt an grofsen Anstalten Schwierigkeiten genug macht, teils weil infolge Verkürzung der Arbeitszeit durch diese neue Belastung der wissenschaftliche Unterricht beeinträchtigt würde (Dir. Schwartz-Posen). Es darf nicht vergessen werden, dafs es ja den Schülern an freier Zeit und Gelegenheit, sich zu erholen und Bewegung zu machen, auch aufserhalb der Turnstunden durchaus nicht fehlt, namentlich wenn die Anleitung in diesen zu nützlichen Übungen und zu den Spielen, über die zum Schlusse noch zu sprechen ist, gegeben wird; zu dieser systematischen Anleitung, wenn man die lange Zeit des Schuljahres oder gar des Aufenthalts auf der Schule überhaupt ins Auge fafst, genügen die (übrigens durch Verfügung festgesetzten) 2 wöchentlichen Stunden durchaus, wie sie ja auch für den Gesang, das Zeichnen, selbst für einige wissenschaftliche Fächer genügen müssen. Ohne Entlastung in anderen Fächern (Konf. Krotoschin) würde Vermehrung des Turnunterrichts nicht statt haben können; da aber diese Entlastung unmöglich ist, so mufs auch die gewünschte Vermehrung unterbleiben.

Auf welche Stunden der Turnunterricht verlegt werden soll, sei hier auch noch kurz erörtert, obwohl die gesundheitliche Seite der Frage hierdurch weniger berührt wird. Dafs derselbe nicht unmittelbar nach der Hauptmahlzeit stattfinde, wird von ärztlicher Seite wohl mit Recht verlangt (Ref. Posen Fr. W. G.); auch der sporadisch auftretende Vorschlag (eine Stimme in Ostrowo), ihn von 7—8 Morgens zu erteilen, verbietet sich durch die Rücksicht auf den Unterricht. Auch die Abendstunden, bei deren Wahl zwischen Schulunterricht und Turnstunde eine Zwischenzeit verfliefsen würde, verbieten sich aus Gründen der Disziplin im Winter unbedingt, und überhaupt erscheinen sie wegen der Verkürzung der Arbeitszeit der Schüler bedenklich. Das Eintreten einer Zwischenzeit zwischen Schul- und Turnunterricht verwirft mit Recht auch Posen R. Daher empfiehlt sich am meisten der unmittelbare Anschlufs an den Tagesunterricht (Konf. Posen Fr. W. G.); überhaupt die Benutzung sogen. Eckstunden auch Vormittags (Ref. Posen M. G.), nur dürfen diese nicht auf Kosten des sonstigen Unterrichts willkürlich ge-

schaffen werden[1]). Ref. Posen R. entwirft einen etwas künstlichen Plan, nach welchem sich, indem der Nachmittagsunterricht in einigen Klassen von 2—4, in anderen von 3—5 erteilt würde, in der Zeit von 4—6 mehr Stunden gewinnen liefsen, wobei also im Winter auch ein Teil des Schulunterrichts bei Licht erteilt werden müfste. Korref. Bromberg G. will die 21 Stunden, welche er für nötig hält, auf die Nachmittagsstunden von 2—5 und die 4. und 5. Vormittagsstunde verteilt sehen, scheint also einen Unterrichtsplan ohne wissenschaftlichen Nachmittagsunterricht im Auge zu haben. Bei der Schwierigkeit, für grofse Anstalten genügend viele geeignete Stunden aufzufinden, kann Ref. es nicht unterlassen auszusprechen, dafs er die Zärtlichkeit, welche manche Ref. und Kollegien für die Konservierung der beiden wöchentlichen freien Nachmittage an den Tag legen, nicht teilt. Diese Nachmittage sind den Schülern ja nicht zu irgendwelchem beliebigen Vergnügen, sondern gerade darum gewährt, um in der geistigen Unterrichtsarbeit zweckmäfsige Unterbrechung eintreten zu lassen; und dafs daher gerade in diese Zeit der Turnunterricht seiner inneren Bedeutung nach am zweckmäfsigsten verlegt wird, hat schon die Min.-Verf. von 1844 ausgesprochen. In den Gutachten spricht sich Ref. Inowrazlaw dafür aus, allerdings ohne Zustimmung des dortigen Kollegiums. Ich fürchte, hier verbirgt sich wieder im Hintergrunde die unbewufste Befürchtung, es könne dem Turnunterrichte der Nimbus eines „gleichberechtigten" Unterrichtsgegenstandes verkümmert werden. Aber ist es nicht dieser, so wird ein anderer, insbesondere der Gesangunterricht, dahin verlegt werden müssen, und wer bürgt dafür, dafs nicht auch der Gesanglehrer in berechtigtem Interesse für die „ästhetische" Bildung der Jugend sich gegen diese Zeit aussprechen werde? Von Ausflügen ist doch im Winter kaum die Rede, und dieselben sind auch an Wochentagen überhaupt nicht als Regel zu betrachten; dafs aber die Schule auch an diesen Tagen Anspruch an die Zeit der Schüler zu machen berechtigt ist, dürfte niemand bestreiten. Ich bin daher im Widerspruche mit vielen augenblicklichen Stimmen der Meinung, dafs aufser den an den Unterricht sich anschliefsenden Stunden die freien Nachmittage für den Turnunterricht unbedenklich zu verwenden sind, und wüfste z. B. am hiesigen Marien-Gymnasium nicht, wie namentlich im Winter auf dieselben verzichtet werden sollte, ohne andere schwere Unzuträglichkeiten zu schaffen.

Bringe ich nun am Schlusse dieser Erörterung, von welcher wie

---

[1]) Auch die Verfügung des Kgl. Prov.-Schulkolleg. zu Kiel vom 15. Nov. 1870 erklärt den Anschlufs an die Vor- und Nachmittagsstunden als am geeignetsten.

ich wiederhole jede Absicht einer tiefer in das Sachliche eingehenden Behandlung fern bleiben mufste, die Frage des Turnens kurz in Zusammenhang mit dem gestellten Thema, so wird die Antwort lauten: der Turnunterricht, welcher längst und ohne Rücksicht auf geäufserte Klagen obligatorisch eingeführt ist, und dessen höchste Zwecke an der Schule ethische sind, bildet zugleich ein vortreffliches Mittel, den von der Schule zu fordernden geistigen Anstrengungen und den aus dem vielen Sitzen in geschlossenem Raume möglicherweise entstehenden Gefahren ein wirksames Gegenwicht zu geben, und die auch für die geistige Thätigkeit wünschenswerte Elasticität und Widerstandsfähigkeit des Körpers zu erhöhen. Um diese Wirkung zu erzielen, reicht die gegenwärtige Organisation desselben völlig aus, und eine Vermehrung der ihm jetzt gewidmeten Zeit ist weder aus inneren Gründen notwendig, noch mit Rücksicht auf die darin liegende neue Belastung zulässig. —

Waren bei den bisher erörterten Fragen mancherlei principielle Gegensätze zu berühren und teils auszugleichen, teils auch unausgeglichen einander gegenüberzustellen, so begegnen wir bei dem zur Erschöpfung unserer Aufgabe noch übrigen Gegenstande, den Turnspielen, einer im Grofsen und Ganzen höchst erfreulichen Übereinstimmung. Mit Vorliebe, stellenweise mit einer gewissen Wärme behandeln die Gutachten diese Frage, und wenn auch der Einflufs neuerdings gegebener Anregungen, wie des Abschnittes bei Schrader (Verfassung der h. Sch. S. 74 fg.) und der sehr anziehenden Abhandlung von Koch (der erziehliche Wert der Schulspiele, Programm des Martino-Catharineums in Braunschweig, 1878) vielfach stark hervortritt, so empfängt man doch den Eindruck der allgemein gehegten selbständigen Überzeugung, dafs es sich hier um eine Veranstaltung handelt, welche, allzu lange vernachlässigt, mehr wie irgend eine andere geeignet ist, auch über die Unterrichtszeit hinaus die Jugend von der rein menschlichen Seite zu erfassen, zu gewinnen, und in mannigfachster Weise auf Gemüt und Charakter fördernd einzuwirken. Dem jetzigen Turnunterrichte, so nützlich er technisch wirken mag, fehlt bei seiner oft allzu straffen Handhabung, welche den Verkehr der einzelnen mit einander vielfach hindert, eine Ergänzung, durch welche das Moment der Freiheit und der Gemeinsamkeit mehr zur Geltung kommt (Schrader). Diese Ergänzung bieten die Spiele, welche, an den natürlichen Trieb der Jugend anknüpfend (R. Lissa, Tremessen), vor allem dazu angethan sind, Geistesfrische und Arbeitsfreudigkeit herbeizuführen, die Jugend vor körperlicher Erschlaffung und vor physischen und moralischen Ausartungen zu be-

wahren (R. Posen Fr. W. G.)[1]). Ihr Einflufs ist ein ebenso sehr die Gesundheit fördernder, worauf R. Kempen das Hauptgewicht legt, als sittlich wirkender, was die Mehrzahl der Gutachten in den Vordergrund stellt. In ersterer Hinsicht verweist Ref. Posen Fr. W. G. auf die Begründung von Koch (S. 17), welche wir hierher setzen. „Eine regelmäfsige kräftige Bewegung in freier Luft giebt den blassen Wangen des Stadtjungen die Farbe der Gesundheit; ihre Lungen, die in der dumpfen, staubigen Stubenluft nur beklommen atmen, werden draufsen gehörig ausgearbeitet und bis in die äufsersten Spitzen mit reiner Luft vollgepumpt; die Muskeln der Augen werden inmitten der grünen Wälder und Felder von ihrer anstrengenden Spannung am Schreibtisch in den engen Zimmern gründlich ausgeruht; kurz, der ganze Körper wird erquickt und erfrischt. Der Turnunterricht, der zumeist in der Halle erteilt wird, vermag solche Vorteile nicht zu bieten." Dies aber ist nur die eine Seite; viel bedeutsamer sind die sittlichen Wirkungen, welche in engem Anschlusse an Kochs Abhandlung Ref. Posen R. auseinandersetzt. Dieselben zeigen sich erstens in der Belebung eines innigen Zusammenlebens, welches bei der strengen Ordnung, die der Turnunterricht fordert, nicht zur Geltung kommen kann; es entwickelt sich daraus die eigentliche Tugend der Geselligkeit, die Kunst mit Menschen umzugehen, bestehend in einer Erstarkung und Abhärtung des Gemütes, durch welche auch allzu grofse Empfindlichkeit überwunden wird. In diesem Gemeinwesen des Spielplatzes hat alsdann das Rechtsgefühl Gelegenheit sich zu entwickeln, welches ja im einzelnen Falle harte Proben zu bestehen hat, aufserdem die Selbständigkeit, die Freiheit des eigenen Entschlusses, die Thatkraft. So bildet sich ein sittliches Gemeinwesen, ein Gemeingeist, und der einzelne lernt in selbstloser Weise für die Zwecke des Ganzen thätig sein. Nur unter Anwendung der Schulspiele lassen sich Schulfeste in geeigneter Weise gestalten. Dieselben Wirkungen hebt auch Schrader hervor und fügt noch besonders das Gefühl für Ehre und persönlichen Mut, rasche Befehlsführung und augenblicklichen Gehorsam hinzu. Unter gleichen Gesichtspunkten werden sie denn von verschiedenen Referaten (Gnesen, Ostrowo, Lissa, Fraustadt, Schrimm, Wongrowitz u. s. w.) mit gröfserer

[1]) Methner, Turnbuch S. 159: „Das Spiel hat für die leibliche und geistige Entwicklung der Jugend eine grofse Bedeutung und wird bei einem geregelten Betriebe der Leibesübungen auch deswegen eine Stelle finden, weil es vielfach Gelegenheit bietet, die durch Frei-, Gerät- und Rüstübungen erlangte Geschicklichkeit und Kraft zu bewähren, besonders aber auch zu Sicherheit des Blickes, Raschheit des Entschlusses, Wahrnehmung und Benutzung des günstigen Momentes anleitet."

oder geringerer Wärme empfohlen; mehrfach findet sich die Hinweisung auf das Beispiel der englischen Schulen, welches nun freilich bei der inneren Verschiedenheit der englischen und deutschen Schulen nicht so ohne weiteres herübergepflanzt werden könnte. Einzelne Stimmen befürchten freilich eine Beeinträchtigung des Turnwesens durch Einführung der Turnspiele. So behandelt sie z. B. Ref. Krotoschin als untergeordnet; dem Hauptzwecke des Turnunterrichts könnten sie nicht dienen, und in diesem könne ihnen daher Raum nicht gewährt werden. Die günstigen Wirkungen der Spiele, wie sie oben geschildert wurden, erkennt er vollständig an und würde es für ein grofses Glück halten, wenn gegenüber der Sucht nach unerlaubten Extravaganzen die Neigung zum Spiel wieder geweckt werden könnte; doch verspricht er sich von desfallsigen Bemühungen wenig Erfolg, da es mit dem Hange unserer Zeit, ja auch mit der häuslichen Erziehung „namentlich in unserer Provinz" in Widerspruch stehe. Die Kinder besserer Familien insbesondere sehe man wenig spielen, die Mütter seien für Bewahrung des Standes, Schonung der Kleider (!) u. s. w. zu sehr besorgt, und weihten die Knaben dabei zu früh in die Regeln des formellen Anstandes ein. „Wie freut sich manche Mutter, wenn ihr Söhnchen, fein geschniegelt und gestriegelt, in den ersten Handschuhen sich zeigt, wenn sie den Stolz der Familie in Konzerten u. s. w. zeigen kann." Dadurch werde Eitelkeit gefördert, dagegen Frische, Naivetät, wahres Wesen unterdrückt. Die Väter hätten meist nicht Zeit,der Erziehung sich zu widmen; so sei die Neigung zu spielen ganz entschwunden; „wenn die Schule für diese Schüler bestimmte Stunden zu Turnspielen ansetzte, würde sie ihnen nur einen schweren Zwang aufzulegen scheinen, und damit wäre der Zweck schon vollständig vereitelt".

Wenn wirklich diese Erscheinung nicht nur in Krotoschin, sondern in unserer Provinz die allgemeine sein sollte — wir möchten es doch bezweifeln —, so wäre es gerade hier am Orte, mit der Organisation der Schulspiele schleunigst zu beginnen, um unserer Jugend nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Gesundheit wiederzugeben.

Aehnliche Bedenken äufsert Ref. Rawitsch, der aufserdem Nachteile für die Disciplin befürchtet und auch einen Eingriff in die Rechte und Pflichten des Hauses in der Veranstaltung von Spielen erblickt; dasselbe, meint er, werde sich seiner Pflichten gegen die Kinder immer mehr entwöhnen und von der Schule schliefslich Unerfüllbares fordern. Hierbei kommt es denn doch auf den Takt der Lehrer an; eine als segensreich erkannte Einrichtung werden wir nicht auf Grund von Befürchtungen, die auf keiner Erfahrung beruhen, fallen lassen.

Ref. Posen M. G. erkennt ebenfalls an, dafs die straffe Zucht des Spiefs'schen Turnens der freien Bewegung des einzelnen und dem Spieltriebe zu wenig Rechnung trage, auch Ueberdrufs errege, daher der Ergänzung durch die Spiele bedürfe, welche auch wiederum fördernd auf das Turnen zurückwirkten. Beides solle einander ergänzen. „Die neueren Bestrebungen" fügt er hinzu, „welche der Pflege der Turnspiele mit allzu geringer Berücksichtigung des Schulturnens das Wort reden, sind daher nicht gut zu heifsen, da die regellose ungebundene Bewegung den Hauptzweck des Turnens, die ebenmäfsige Körperbildung, nicht erreicht". Der Hauptzweck des Schulturnens ist aber nicht ebenmäfsige Körperbildung, und da die Turnspiele diese nicht beeinträchtigen, daneben aber etwas weit besseres erstreben, so dürfte sich eher das Spiefs'sche Turnen den Spielen zu Liebe Beschränkungen gefallen lassen.

Trotz dieser vereinzelten Bedenken sind doch alle, welche diesen Gegenstand eingehender behandeln, theoretisch von dem hohen Werte der Spiele überzeugt, und das wird bei jedem der Fall sein, welcher der Schule die Pflicht zuweist, an der Erziehung des Willens zu Gesetzlichkeit und Sitte, an der Bildung des Charakters zu Wahrhaftigkeit und Offenheit teilzunehmen. Wir brauchen die angeführten Gründe nicht zu wiederholen, um zu betonen, dafs die Bedeutung der Spiele ganz vorzugsweise auf dem ethischen Gebiete liegt; denn wenn sie auch unzweifelhaft der Gesundheit in hohem Grade förderlich sind, so sind doch die übrigen durch sie erstrebten Folgen so überaus viel wichtiger, dafs es die Bedeutung derselben herabsetzen hiefse, wollte man sie nur aus sanitären Gründen empfehlen. Hiernach gehören sie strenggenommen nicht mehr zu unserem Thema, wenn, wie Dir. Wongrowitz in der Konferenz wiederholt betont, ethische Gesichtspunkte in demselben nicht zu besprechen sind. Da aber so wenig hier wie beim Turnen, wenn über das Ob und das Wie der Einrichtung gesprochen wird, die verschiedenen in Betracht kommenden Momente, zumal dieselben auch innerlich eng zusammenhängen, von einander gesondert werden können, so war es sicherlich nicht Absicht des Themas, die Erörterung auch der ethischen Momente auszuschliefsen.

Die vorangegangenen Betrachtungen hatten es mit der Empfehlung der Turnspiele aus inneren Gründen zu thun; die Frage, ob dieselben von den höheren Schulen eingeführt und gepflegt werden sollen, ist hierdurch eigentlich schon mit entschieden. Wenn sich die Schule als Erzieherin zu sittlichen Tugenden betrachtet, wird sie sich nicht für berechtigt halten dürfen, eins der erfolgreichsten Erziehungsmittel zu diesem Zwecke (das beste nennt es geradezu Ref. Ostrowo) aus der

Hand zu geben. Dafs die inneren, aus der Unlust der Schüler abgeleiteten Bedenken vielmehr das Gegenteil dessen, was sie beweisen sollen, darthun, wurde bereits oben bemerkt. Ebenso geringen Wert haben die aus der befürchteten Ueberlastung der Lehrer an kleinen Anstalten (warum nur an diesen?), wenn sie zu der sonstigen geistigen Arbeit auch noch die Beaufsichtigung von Spielstunden übernehmen sollen, genommenen Bedenken, denen ebenfalls Ref. Krotoschin Ausdruck gibt. Vielen Lehrern fehlt ja gewifs die Fähigkeit und Opferwilligkeit, aufser dem strikten Umfange der amtlichen Verpflichtungen in ein menschlich näheres, förderliches Verhältnis zu den Schülern zu treten; dies ist aber nicht die Regel und wird es hoffentlich niemals werden. Das ist freilich richtig, dafs es auf die Persönlichkeit des leitenden Lehrers wesentlich ankommt, dafs er sich (Dir. Eckardt-Lissa) ein jugendliches Herz erhalte, jung mit den Jungen, fröhlich mit den fröhlichen, ausgelassenen, selbst mutwilligen Knaben sei und doch ihr „Lehrer" bleibe. Das kann sich aber, sollte man denken, jeder Lehrer, der für seinen Beruf lebt, in gewissem Mafse aneignen; der Anblick einer lebensvollen, unbefangen sich tummelnden Schar von Knaben, erfüllt von Liebe zu einander und Anhänglichkeit gegen den Lehrer und die gebotenen Schranken beobachtend, mufs doch auch den Ruhigsten bewegen, und das so befestigte sittliche Band zwischen Lehrer und Schülern ist sicher ein besonders erfreulicher Gewinn dieser zwanglosen Spiele. Ref. Bromberg G. will eine Verpflichtung der Schule, Turnspiele zu veranstalten, nicht anerkennen, da namentlich das Spiel seinem Wesen nach Freiheit fordere, durch Zwang hingegen sein Erfolg vernichtet werde; die segensreiche Wirkung des freiwillig gepflegten erkennt er an. Jenes Bedenken, welchem eine gewisse Berechtigung nicht abzusprechen ist, richtet sich immerhin doch mehr gegen den obligatorischen Charakter der Teilnahme seitens der Schüler, nicht gegen die Pflicht der Schule, dieses Erziehungsmittel anzuwenden; es dürfte dabei ja immer die Beteiligung freigestellt und abgewartet werden, ob sich nicht bei richtiger Veranstaltung dieselbe von selbst einstellen werde. Auch der Mangel an Zeit bei den Schülern wird vom Ref. Krotoschin stark betont; der viele Musikunterricht, den er überhaupt für ein grofses Uebel hält, dann Schwimmunterricht, Spaziergänge, endlich die Schularbeiten lassen für weitere Unterhaltung keinen Raum. Ref. ist nicht dieser Ansicht, er wünscht freilich weder den Schwimmunterricht, noch für talentvolle Knaben den Musikunterricht irgendwie beschränkt zu sehen, glaubt jedoch, dafs sich die Zeit zu gemeinsamen Spielen finden läfst, wenn man sie nur sucht. Es

mufs daher noch nach der Zeit gefragt werden, in welche die Turnspiele zu verlegen sind.

In dieser Hinsicht ist es nun die ziemlich allgemeine Überzeugung, dafs sich die Turnspiele, wie schon ihr Name sagt, dem Turnunterrichte anschliefsen; sie gehören nach Methner (Ref. Gnesen) notwendig zum Turnunterricht und bilden die eigentliche Blüte und Krone desselben, und so übereinstimmend die Mehrzahl der übrigen; nur Ref. Krotoschin und Rawitsch wollen ihnen, in Übereinstimmung mit ihrer nur geringen Vorliebe für die Schulspiele, im Turnunterricht keinen Raum gewährt wissen, während andere sie zwar warm befürworten, aber doch auch besondere Stunden neben den Turnstunden angesetzt wünschen (so Posen R., Lissa). Die Verwendung der Turnstunde für dieselben wird in verschiedener Weise in Aussicht genommen; den 4. Teil der für das Turnen bestimmten Zeit will ihnen Ref. Schrimm gewähren, R. Nakel jede dritte Turnstunde zu Turnspielen verwenden, besondere obligatorische Spielstunden aber nicht einführen. Ref. Wongrowitz nimmt an den Mittwochen und Sonnabenden je 2 Stunden in Anspruch, und zwar soll in der ersten geturnt, in der zweiten gespielt werden; Korref. will nur den vierten Teil der Turnzeit ihnen widmen, und sie auf die mittleren und unteren Klassen beschränken, während es Ref. Nakel gerade für wünschenswert erklärt, auch die Schüler der oberen Klassen für dieselben zu gewinnen, und sie dadurch vor Blasiertheit und vor dem Aufsuchen unerlaubter Vergnügungen zu bewahren. Ref. Posen R. will einen der freien Nachmittage in Anspruch nehmen, da sich eine andere Zeit nicht biete; man müsse dann hoffen, dafs der viele Privatunterricht ihnen zu Liebe eingeschränkt werde.[1]) Die Konf. stimmt zu, will alle 14 Tage 2 Stunden ansetzen, die Teilnahme aber nicht obligatorisch machen. Ref. Rawitsch wiederum will versuchsweise mit einzelnen Klassen an freien Nachmittagen spielen lassen, wobei es aber nicht jedem freistehen solle, wegzubleiben. Ref. Posen Fr. W. G. empfiehlt die Freigebung eines Nachmittags, ev. die Wahl des Mittwochs oder Sonnabends. Der stets human besorgte Referent Tremessen, welcher sogar den Spielen zu Liebe die Hausaufgaben ermäfsigen will, verlangt (wie es auch Koch erwartete) die Freigebung von zwei weiteren Nachmittagen. Auf das Beispiel der Sophien-Realschule in Berlin, wo an den Dienstagen und Freitagen je zwei Abendstunden zu Bewegungsspielen und freiem Turnen angesetzt

[1]) Der Besitz eines kräftigen, durch vielen Aufenthalt im Freien abgehärteten Körpers müsse den Eltern doch für ihre Kinder wertvoller erscheinen, „als die Fertigkeit, einem wurmstichigen Pianino den Fatinitza-Marsch etc. abzuquälen." Wenn der Musikunterricht keinen andern Erfolg erzielt, unterbleibt er allerdings besser.

sind, weist Korref. Bromberg R. hin. Konf. Fraustadt wünscht Verlängerung der Vormittagspause zum Frommen der Spiele, und auch Ref. Lissa hält die grofse Pause zwischen 10 und 11 Uhr (die also erst geschaffen werden müfste) zur Veranstaltung von Turnspielen besonders geeignet. Ref. Kempen will sogar nach jeder Stunde spielen lassen und möchte ebenfalls die Pausen verlängern. Mir scheinen die letzten Vorschläge am wenigsten annehmbar; wir würden nur zerstreute Schüler in der ohne Grund verkürzten folgenden Unterrichtsstunde sehen.

Ref. würde nun auch Bedenken haben, die Pflege der Turnspiele ausschliefslich in die Turnstunden zu verlegen, freilich nicht aus Furcht, den technischen Turnunterricht zu verkürzen, welcher immer noch reichliche Zeit behalten könnte, als vielmehr weil auf diese Weise die Spiele selbst nicht zu ihrer vollen Geltung kommen können. Um wirksam zu werden in der früher beschriebenen Weise, können sie in den knappen Raum einer halben Stunde — und mehr kann wohl freilich der Turnunterricht nicht abgeben — nicht eingeschränkt werden. Ich stimme daher zunächst denjenigen Stimmen zu, welche die Turnstunde als die geeignete Zeit ansehen, zu den Spielen Anleitung zu geben (Korref. Bromberg, Ref. Inowrazlaw, ähnlich auch Schrimm), wozu der Turnunterricht sehr wohl eine halbe Stunde wöchentlich abgeben kann. Diese Anleitung hat naturgemäfs der Turnlehrer zu geben. Auf Grund derselben würden dann die Knaben, selbst wenn sie sich selbst überlassen blieben (so R. Inowrazlaw), die nötige Anregung zu selbständiger Vereinigung zu Turnspielen erhalten und viele dieselbe voraussichtlich auch benutzen; es entspricht nunmehr aber ganz dem Berufe der Schule, namentlich wo viele auswärtige sind, denen sie in gewissem Mafse das Elternhaus ersetzen mufs, die weitere Leitung des von ihr angeregten Bestrebens ebenfalls selbst zu übernehmen, und da schliefse ich mich ganz den Wünschen derer an, welche in angemessenen Zwischenräumen (sagen wir einstweilen: alle 14 Tage) an einem freien Nachmittage für die Zeit von etwa 2 Stunden die Schüler zum Spiele zu versammeln vorschlagen; alle, oder bei grofsen Anstalten in besonders bestimmten gröfseren Abteilungen. Wenngleich auch hier dem Turnlehrer die eigentliche Leitung verbleiben wird, so mufs doch gewünscht werden (Posen R.), oder vielmehr es dürfte als selbstverständlich gelten, dafs der Direktor und die übrigen Lehrer durch gelegentliche — vielmehr möglichst regelmäfsige — Anwesenheit auf dem Spielplatze ihre Teilnahme für die Sache bewiesen und so das Interesse und den Eifer der Jugend anregten. Ob die Beteiligung der Schüler eine obligatorische sein soll, ist eine Frage, welche bei dem Mangel vielseitiger Erfahrungen einstweilen eine

offene bleiben darf; es ist wohl nicht unrichtig, dafs eine Sache, deren Segen wesentlich aus dem freien und zwanglosen Verkehre hervorgeht, durch den Zwang in ihrem Erfolge beeinträchtigt würde. Es ist nicht zu zweifeln, dafs wenn die Spiele in rechter Weise eingerichtet und geleitet werden, die Schüler sich denselben mit Eifer zuwenden werden, dafs der neu belebte Gemeingeist auch auf die Trägen und Verwöhnten zurückwirken, und dafs die Ausschliefsung von der Teilnahme als eine Demütigung empfunden wird, welcher sich niemand aus freien Stücken aussetzen wird. Gerade diese freie Selbstbestimmung zu fördern, daneben denn auch das Interesse der Eltern für die Sache zu wecken, darauf kommt es an[1]); ich neige mich daher der Ansicht zu, dafs ein Zwang, abgesehen natürlich von der Turnstunde, nicht geübt werde.

Hinsichtlich der Wahl der zu übenden Spiele gehe ich ins Detail nicht ein, und beziehe mich im allgemeinen, soweit es die gewöhnlicheren Knabenspiele betrifft, auf den offiziellen Leitfaden und auf Methners Turnbuch, im übrigen auf den Art. Bewegungsspiele in Schmids Encyclopädie. Ref. Bromberg G. und Korref. Bromberg R. betonen die besondere Wichtigkeit der Bewegungsspiele und wollen die ausgeschlossen sehen, bei denen nur Tändelei oder Zufall waltet, oder bei denen nicht alle beteiligt sind, sondern ein Teil blos zusieht. Ref. Posen Fr. W. G. giebt (nach einem Aufsatze von Kohlrausch) eine Aufzählung und unterscheidet dabei die für unteren Klassen geeigneteren, wie Vogelhändler, Henne und Habicht, Schlaglaufen, Jagdspiel, Steh- und Kaiserball u. a., von jenen, welche für obere Klassen besonders zu empfehlen sind, wie Gerwerfen, Barlauf, Balltreiben und namentlich die englischen auch sonst empfohlenen Spiele Cricket, Crocket, Fufsball u. a. Ref. Lissa, welcher ebenfalls eine längere Aufzählung von Spielen giebt, empfiehlt auch Einübung und Aufführung von Reigen mit Musik, und beruft sich dafür auf den Meister des Schulturnens Adolf Spiefs, welcher zu solchen Reigen, ähnlich wie zu Frei- und Ordnungsübungen, ein Musikstück spielen oder ein Lied singen lassen wollte. Ich fürchte doch, dafs hierdurch ein fremdartiges Element in das Schulturnen kommen werde und möchte dergleichen musikalische Begleitung beim Turnen nicht befürworten. Dafs zwischen den Übungen, oder am Schlufs der Turnstunde oder des Spieles ein frisches Lied gesungen werde, halte freilich auch ich ganz in der Ordnung. Durchaus ablehnen mufs ich aber den Vorschlag des Ref. Lissa, der zu den Spielen der beiden oberen Klassen auch das Fechten zuzulassen für zweckmäfsig hält, da dasselbe nicht allein zur Erhöhung

[1]) Dir. Lissa setzt Anwesenheit der Eltern auf dem Spielplatz voraus.

der physischen Kraft und Gesundheit höchst wirksam und für solche, die eine sitzende Lebensweise führen, besonders geeignet sei, sondern auch „Geistesgegenwart, Scharfblick, schnelle und kalte Entschlossenheit" vermehre. Auch Konf. Ostrowo empfiehlt das Florettieren für die oberen Klassen an Stelle der Spiele, weil dort die Lust zu diesen abnehme. Der letztere Grund beweist eher das Gegenteil; nimmt wirklich die Lust ab, so hat die Schule sich zu bemühen, sie wieder anzuregen. Aber auch die erstgenannten günstigen Wirkungen werden reichlich aufgewogen durch die Nachteile, welche diese vorzeitige Übung von Fertigkeiten, die dem Alter der Schüler nicht entsprechen und der Neigung zur Vorwegnahme akademischer Vergnügungen und Gepflogenheiten, über welche wir doch genugsam zu klagen haben, nur Vorschub leisten können, im Gefolge hat. Diese Übung überlassen wir besser der Universität. Und dasselbe gilt doch wohl von dem Vorschlage des Korref. von Rogasen, auf dem Spielplatze für die Zeit des Freiturnens eine Kegelbahn einzurichten.

Der naturgemäfse Ort für die Turnspiele ist natürlich der Schulspielplatz, und es kommt also ein neuer Grund hinzu, weshalb jede Schule wünschen mufs, einen geeigneten, wohl gelegenen, hinlänglich grofsen Spielplatz zu besitzen. Eine besondere Gelegenheit, ihre Blüte zu entfalten, erhalten die Turnspiele bei den Schulfesten und Turnfahrten, welche letztere daher von mehreren Referenten sehr warm empfohlen werden, teils aus psychologischen Gründen, teils weil sich auf denselben die erlangte Fähigkeit, Strapazen zu bestehen, zeigen kann (Ref. Posen M. G., vgl. Fraustadt u. a.). So empfiehlt Ref. Posen Fr. W. G. jährlich einmal eine Turnfahrt mit den erwachsenen Schülern zu unternehmen, welche jedoch nicht auf mehrere Tage auszudehnen sei; während andrerseits Korref. Meseritz von einmaligen Turnfahrten der ganzen Schule sich wenig Erfolg verspricht und ihren hygienischen Nutzen nicht einsieht. Dieselben mit der ganzen Schule vorzunehmen, wird an gröfseren Anstalten allerdings ausgeschlossen sein, während sich auch an kleineren eine Teilung nach Altersstufen für diese Unternehmungen empfehlen wird. Daher finden Ausflüge einzelner Abteilungen oder Klassen im ganzen mehr Anklang (Inowrazlaw, Rogasen, Tremessen, Schrimm). Korref. Rogasen will solche regelmäfsig am Sonnabend Nachmittag vorgenommen sehen, Korref. Tremessen etwa zweimal monatlich von einer oder mehreren Klassen; Ref. Nakel empfiehlt jede dritte Woche einen Übungsmarsch ohne Einkehr und Wirtshaus, von zwei bis zu vier und fünf Stunden sich ausdehnend, da die passive Ausdauer im Turnunterrichte zu wenig gepflegt werde; doch seien solche Märsche nicht obliga-

torisch zu machen, da die Schule hierdurch eigentlich über ihre Aufgabe hinausgehe. Mit solchen kürzeren Ausflügen, an denen sich der Turnlehrer beteiligen soll (Posen Fr. W. G.), werden zweckmäfsig Turnspiele verbunden (Posen Fr. W. F., Gnesen, Inowrazlaw). Solche Ausflüge mit denselben Schülern zu oft vorzunehmen, verbietet selbstredend der Hauptzweck des Gymnasiums, welcher eine häufigere Unterbrechung der Lern- und Arbeitszeit nicht zuläfst. Im übrigen ist der Vorteil dieser gemeinsamen Ausflüge sowohl für die Gesundheit der Schüler, wie auch für Gemüt und Charakter und für ihr Verhältnis zu einander und zu den Lehrern ein so evidenter, dafs eine weitere Begründung hier überflüssig erscheint, zumal die Organisation der Schulfeste noch in anderer Weise die Direktoren-Konferenz beschäftigen wird.

Auch das Baden und Schwimmen wird von mehreren Gutachten in den Kreis der Besprechung gezogen, und seiner grofsen Wichtigkeit wegen warm empfohlen; „denn wie wohlthuend das kalte Wasser auf den menschlichen Körper wirkt, können wohl nur die wissen, die es an sich selbst durchzumachen Gelegenheit haben" (Ref. Kempen). Die Schule soll womöglich ihre eigene Schwimmanstalt besitzen, wo der Turnlehrer den Unterricht erteilt (Ref. Posen Fr. W. G.), sie soll gegen Entschädigung die Möglichkeit gewähren, kalt zu baden (Ref. Lissa), wie denn in Lissa auf dem Terrain der Anstalt eine viel benutzte Badeanstalt sich befindet (Dir. Lissa). Auch Konferenz Rogasen wünscht Badeanstalt und Aufsicht der Schule, und Ref. Posen M. G., Tremessen, Fraustadt empfehlen dasselbe in ähnlicher Weise.

Dieselbe Empfehlung findet die Übung des Schlittschuhlaufens (Ref. Posen Fr. W. G., M. G., Tremessen, Fraustadt); die Schule soll dasselbe wo möglich leiten und ordnen und riegenweise bestimmte Bewegungen ausführen lassen (Ref. Ostrowo).[1] Dafs alle diese Dinge von der gröfsten Wichtigkeit für die Gesundheit sind, kann ebensowenig bestritten werden, wie dafs es nur geraten ist, wo dergleichen Einrichtungen, wie sie hier gewünscht werden, unter der Leitung geeigneter Lehrer bestehen, dieselben als sehr förderlich bestehen zu lassen. Aus denselben aber eine in ihrem Wesen liegende Aufgabe der Schule machen können doch nur die, welche ihr die Hauptsorge für die Gesundheit und körperliche Entwicklung der Schüler zuschreiben. Im Gegensatze zu diesen Stimmen betone ich wiederholt, dafs hier dem Elternhause durchaus die entscheidende Stimme gebührt.

[1]) Das Schneeballspiel, welches der letzte Referent hinzufügt, wird die Schule der Ordnung wegen wohl besser untersagen.

Dasselbe gilt ohne Zweifel auch von dem Tanzen, welches Ref. Ostrowo als gesundheitsfördernd für die Schüler oberer Klassen obligatorisch eingeführt zu sehen wünscht, und welches Korref. aus dem Grunde empfiehlt, weil ja die Schüler überhaupt an Anstand gewöhnt werden müssen. Dabei sei der Schüler an die Erlaubnis des Direktors oder Ordinarius gebunden; „sieht er, daſs das Tanzen dem Schüler nachteilig wird, so entzieht er ihm die Erlaubnis“. Nach dem Konferenzprotokoll ist dieses die in Ostrowo geübte und bewährte Praxis. Ich glaube doch, daſs hier das Recht der Schule, abzuraten, mit dem Rechte, zu verbieten, verwechselt ist. Sieht der Lehrer oder Direktor, daſs Tanzunterricht den Fortschritten und der ganzen Entwicklung des Knaben nachteilig ist, so wird er die geeignete Gelegenheit zu eindringlichen Vorstellungen nicht versäumen, bei auswärtigen Schülern auch wenn nötig zum Verbote übergehen. Bei einheimischen wäre dies ein durchaus unzulässiger Eingriff in die Rechte des Elternhauses. Auf den Gedanken, die Leitung des Tanzunterrichts seitens der Schule in die Hand zu nehmen, gehe ich hier nicht ein, da derselbe wohl nirgends Anklang finden wird; auch ist mir die gesundheitliche Bedeutung desselben im allgemeinen zweifelhaft; die Schüler jedoch an Anstand zu gewöhnen, dürfte die Schule immerhin noch andere Mittel haben. —

Ich fasse nunmehr den Hauptinhalt des im Obigen erstatteten Berichts in nachfolgenden Thesen zusammen:

1. Der gegenwärtig in Übung befindliche Lehrplan der höheren Schulen legt den Schülern, wenn die bestehenden Vorschriften beachtet werden und die richtige Lehrmethode angewandt wird, keine Arbeitslast auf, welche eine Schädigung ihrer Gesundheit zur Folge hätte.
2. Die von ärztlicher Seite gegen die Organisation der höheren Schulen erhobenen Anklagen sind zu wenig begründet, als daſs sie zu einer Veränderung des Lehrplans und des Lehrverfahrens Veranlassung geben könnten.
3. Die von Seiten der Eltern und Angehörigen erhobenen Klagen haben sehr häufig ihren Grund in anderen Verhältnissen, indem teils ungeeignete Schüler der Schule übergeben werden, teils ungeeignete Pensionen für dieselben gewählt werden.
4. Für die Pflege der Gesundheit und die Entwicklung des Körpers ist in erster Linie das Elternhaus berufen und verantwortlich.

   Daſs die höhere Schule auſser ihrer Aufgabe, Bildnerin und Erzieherin des Geistes zu sein, auch die physische Erziehung und die Bildung des Körpers als eine gleichberechtigte Aufgabe zu verfolgen habe, ist ein Irrtum.

5. Da jedoch die Schule zur Erreichung ihres Zieles körperliche Gesundheit voraussetzen und Anstrengung fordern mufs, so kann sie die Verpflichtung, unter diesem Gesichtspunkte auch das körperliche Wohl der Schüler im Auge zu behalten, nicht von sich ablehnen.

   Ein fernerer Gesichtspunkt, unter welchem die Schule die Sorge für den Körper in ihren Kreis zieht, liegt in den anerkannten Vorteilen, welche aus körperlichen Übungen für die Entwicklung ethischer Tugenden entspringen.

   Die Sorge für die Gesundheit und für Entwicklung körperlicher Geschicklichkeit steht daher nur im Zusammenhange mit der von der Schule zu pflegenden geistigen Erziehung und ist derselben dienstbar.
6. Hiernach hat die Schule Veranstaltungen dafür zu treffen, dafs
   a. den durch das anhaltende Sitzen möglicherweise eintretenden Gefahren für die Gesundheit ein wirksames Gegengewicht geschaffen werde;
   b. den von ihr notwendig zu fordernden geistigen Anstrengungen gegenüber die Widerstandsfähigkeit des Körpers sichergestellt werde;
   c. die geistige Frische und Regsamkeit durch vermehrte körperliche Rüstigkeit erhöht werde;
   d. die Bildung des Charakters durch Förderung des Mutes, der Entschlossenheit, sowie ferner des Gehorsams und der Unterordnung unter das Gesetz gefördert werde.
7. Durch vernünftige Strenge bei der Aufnahme der Schüler, sowie durch Pflege der Beziehungen zum Elternhause hat die Schule eine fernere Möglichkeit, auf Beseitigung von Gefahren für die Gesundheit der Schüler hinzuwirken.
8. Dem Interesse der Gesundheit der Schüler dienen die zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden fallenden Pausen. Eine Vermehrung oder Ausdehnung derselben über das gegenwärtige Mafs ist durch die Rücksicht auf die Gesundheit nicht geboten und würde die Unterrichtszeit zum Schaden des Unterrichts verkürzen.
9. Während der gröfseren Pausen müssen alle Schüler die Klassenzimmer verlassen, damit dieselben während dieser Zeit gelüftet werden; doch dürfen sie sich aus dem Bereiche der Schule nicht entfernen. Auf dem Spielplatze ist ihnen, unter Voraussetzung geregelter Inspektion, möglichste Freiheit der Bewegung zu lassen, die Benutzung der Turngeräte jedoch nicht zu gestatten.

Freiübungen während der Pausen vornehmen zu lassen empfiehlt sich nicht.

10. Der bereits bestehende Turnunterricht, dessen höchste Zwecke ethische sind, gewährt zugleich das geeignetste Mittel, die oben genannten Wirkungen für die Gesundheit zu erreichen.

    Dagegen hat der Turnunterricht an den höheren Schulen nicht den Zweck, sogenannte turnerische Ausbildung zu erstreben. Ebensowenig kann er als geeignet angesehen werden, eine bereits geschädigte Gesundheit zu heilen.

11. Die Teilnahme am Turnunterrichte ist obligatorisch. Dispensationen sind nur auf Grnnd ärztlicher Atteste, welche jede Art körperlicher Übungen untersagen, zu erteilen.
12. Zu den notwendigen Bedürfnissen jeder höheren Lehranstalt gehört ein Turnplatz und eine hinlänglich geräumige Turnhalle.
13. Der Turnunterricht soll womöglich von wissenschaftlichen Lehrern der Anstalt erteilt werden.
14. Der Betrieb der Turnübungen ist methodisch zu regeln, und es sind dabei diejenigen Übungen besonders zu betonen, durch welche alle Schüler gleichmäfsig in Anspruch genommen werden. Aus diesem Grunde sind die sogenannten Frei- und Ordnungsübungen namentlich für die unteren Klassen stärker zu betonen, aber auf keiner Stufe zu vernachlässigen.
15. Wenngleich die Vorzüge des Turnens in kleineren Abteilungen für die technische Förderung nicht verkannt werden sollen, erscheint doch das sogenannte Klassenturnen für die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten als ungeeignet und undurchführbar.
16. Zur Unterstützung des Turnlehrers bei dem Unterrichte gröfserer Massen ist die Einrichtung von Riegen unter Vorturnen zweckmäfsig.
17. Den Turnunterricht unter die wissenschaftlichen Stunden des Vormittags einzuschieben, ist wegen der dadurch verursachten Schädigung des Unterrichts zu verwerfen.
18. Die gegenwärtige Zahl von zwei wöchentlichen Turnstunden reicht für den Zweck des Schulturnens völlig aus und kann ohne Beeinträchtigung des wissenschaftlichen Zweckes der höheren Schule nicht vermehrt werden.
19. Als geeignetste Zeit für den Turnunterricht empfehlen sich teils die unmittelbar auf den Unterricht folgenden Stunden, teils die beiden freien Nachmittage.
20. Der Turnunterricht bedarf, damit das Moment der Gemeinsamkeit

und der freien Bewegung zur Geltung komme, der Ergänzung durch die Turnspiele.

21. Der Wert der Spiele für die Schule beruht vorzugsweise auf ihren Wirkungen für Gemüt und Charakter; doch üben dieselben gleichzeitig auf die Gesundheit einen sehr förderlichen Einfluſs. Es ist daher Pflicht der Schule, Turnspiele einzurichten und zu leiten.
22. Anleitung zu den Spielen zu geben ist Sache des Turnlehrers und der Turnstunde. Zur Ausführung derselben sind die freien Nachmittage in geeigneten Zwischenräumen zu verwenden.
23. Turnfahrten mit den Schülern in angemessenen Abteilungen und ohne daſs die Unterrichts- und Arbeitszeit darunter leidet, zu unternehmen, ist im Interesse der Gesundheit wünschenswert.
24. Wenngleich auch die Übungen des Schwimmens und des Schlittschuhlaufens im hohen Grunde gesundheitsfördernd sind, kann doch die Leitung derselben nicht als Aufgabe der Schule betrachtet werden.

Korreferat.

Was das Referat in so vollständiger und ausführlicher Weise über die allgemeinen Gesichtspunkte bringt, von denen aus das vorliegende Thema zu betrachten ist, und die Ergebnisse dieser Betrachtungen, wie sie sich dort dargestellt finden, überheben den Korreferenten der Mühe, diese Punkte seinerseits zu erörtern, und er darf nur seine Übereinstimmung mit dem, was Ref. in Bezug auf den allgemeinen Teil des Themas entwickelt und am Schlusse in den Thesen 1—14 zusammenfaſst, hierdurch aussprechen.

Daſs das Maſs des Wissens, welches von den Schülern der höheren Lehranstalten verlangt wird, nicht herabgesetzt werden kann, ohne daſs allmählich das deutsche Volk von der Kulturhöhe herabsinkt, die es erreicht hat und die zu behaupten seine Aufgabe ist; daſs dieses Maſs sich erfüllen läſst ohne gesundheitsschädliche Wirkungen, wenn die Schüler gleichmäſsig auf allen Stufen und in allen Gegenständen in Bezug auf Fleiſs und besonders auf Aufmerksamkeit ihre Pflicht thun und nicht solche sind, die ohne jeden Beruf zu wissenschaftlichen Studien aus äuſseren Gründen in diese hineingezwungen werden, wenn ferner auch

die äufseren, höchst wichtigen Bedingungen (Ernährung, Wohnung, Pflege und Aufsicht des Elternhauses) zweckentsprechend sind; dafs die Schule die schlimmen Folgen von Mängeln in diesen Beziehungen oder gar einer krankhaften Körperanlage nicht gut machen kann, dafs sie dagegen aber wohl auch auf die körperliche Entwickelung und Gesundheit ihrer Schüler in den 4—6 Tagesstunden, welche sie in ihr zubringen, ein wachsames Auge zu haben verpflichtet, wie dafs es sehr wünschenswert ist, dafs sie — in dem Turnunterrichte — Veranstaltungen trifft, welche ein Gegengewicht gegen die von ihr mit Notwendigkeit geforderte geistige Anstrengung zu bieten bestimmt sind — in allen diesen Punkten tritt Korref. den Ausführungen des Ref. vollständig und gern bei, wie er, gleichfalls in Übereinstimmung mit demselben, auch hier hervorheben zu sollen glaubt, dafs die Klagen über gesundheitsgefährliche Wirkungen des Schulunterrichts, wenn man zu ihren Quellen hinabsteigt, sich in der Hauptsache als nicht begründet herausstellen, jedenfalls aber nicht die Schule und die Forderungen derselben treffen, und dafs gegen die frühere Zeit, welche bei gröfseren Anforderungen an die häusliche Thätigkeit der Schüler (Auswendiglernen, Abschreiben) unter schlechteren äufseren Verhältnissen (Klassenzimmer, Überfüllung, Papier und Druck der Schulbücher) doch auch kein ganz untaugliches Geschlecht herangezogen hat, vieles weit besser geworden ist. Was die, wie feststeht, unter den Schülern mit dem höheren Lebensalter immer mehr um sich greifende Kurzsichtigkeit betrifft, so können ihre Ursachen unmöglich allein in der Schule und der von ihr geforderten Anstrengung liegen — ob hier eine durch Vererbung gesteigerte Entartung vorliegt, wäre ein Gegenstand für die medizinische Forschung.

Zu den Ausführungen des Ref. über die bisher berührten Punkte will Korref. nur noch eins hinzufügen in Bezug auf die Bedeutung des Turnunterrichts für die Schule gleichsam als e, zu These 6. Das Turnen der Schüler dient auch als Ausgleichung für die von dem wissenschaftlichen Unterricht erforderte Gehirnthätigkeit dadurch, dafs sie das durch diese Thätigkeit beförderte Zuströmen des Blutes nach andern Teilen des Körpers hinlenkt, und wirkt durch diesen Wechsel gesundheitsfördernd. Das Turnen aber unterstützt auch, wie als Zweites hier hinzugefügt werden soll, die Hauptzwecke der Schule dadurch, dafs es besonders bei den nach Befehl des Lehrers von allen Schülern gleichzeitig und gleichmäfsig auszuführenden Übungen diese an gespannte Aufmerksamkeit und schnelles Auffassen gewöhnt, da Verstöfse hiergegen durch nicht rechtzeitige Ausführung des Befehls) sofort augenscheinlich zu Tage treten, während beim wissenschaftlichen Unterricht solche Mängel des Aufmerkens nicht immer in gleich schlagender Weise sich herausstellen.

Diese Gewöhnung an gespannte Aufmerksamkeit und rasches Handeln wird auch dem wissenschaftlichen Unterrichte sehr zu gute kommen.

Hiermit hätte Korref. zugleich den Übergang gefunden zu dem in These 15 des Ref., der ersten, welcher er nicht zustimmen zu können erklärt, aufgestellten Grundsatze. Was er übrigens gegen diesen, wie gegen einige der in den folgenden Thesen gebrachten, zu sagen hat, wird sich zeigen als aus einfachen, praktischen Erwägungen hervorgegangen.

Ref. erklärt in These 15, dafs das sogenannte Klassenturnen für die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten als ungeeignet und undurchführbar erscheint. Trotz der Ausführungen des Ref. und trotzdem es ja als recht wünschenswert anerkannt werden mufs, dafs die Schüler einer Anstalt sich in gemeinschaftlicher Thätigkeit als Glieder eines grofsen Ganzen ihrer gemeinsamen Zugehörigkeit zu diesem bewufst werden, wird doch wohl nicht zu verlangen sein, dafs der Turnunterricht, insofern er wirklicher Unterricht ist, dazu die Gelegenheit biete, und zwar schon aus einem sehr äufserlichen Grunde: 200, 300 und gar noch mehr Schüler können vielleicht ja wohl im Sommer zu gemeinsamen Übungen vereinigt werden, wenn Platz und Lehrkräfte da sind, aber eben nur im Sommer, und auch da nur, wenn es nicht regnet. Sonst — und das ist die überwiegend gröfste Zeit des Jahres — würden sie in der Halle üben müssen und darin wohl nicht überall Platz finden. Auch ist es sehr fraglich, ob der Umstand, dafs ein Schüler sieht, dafs aufser seiner Klasse gleichzeitig noch andere Klassen turnen, auf ihn einen so grofsen, das Gefühl der Gemeinsamkeit belebenden Eindruck machen wird, besonders, wenn, wie ja von einem ordentlichen Betriebe des Turnunterrichts (zumal bei nur 2 Stunden wöchentlich) verlangt werden mufs, des Schülers Aufmerksamkeit stets für die Übungen seiner Abteilung vollkommen in Anspruch genommen ist. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Schüler einer Anstalt wird ihnen besser zum Bewufstsein gebracht durch den Unterricht in einem Hause und ganz besonders noch durch die Schulfeste. Die Zeiten „des Turnbetriebes, bei dem der Lehrer nicht Unterricht erteilt, sondern auf dem Turnplatze spazieren geht und nur ab und zu, wo es gar zu bunt wird, einmal hineinfährt", sind ja nun wohl vorüber. Das Klassenturnen oder das Turnen in kleineren Abteilungen unter unmittelbarer Leitung des dazu vorgebildeten Turnlehrers ist aber für die Bedürfnisse der höheren Lehranstalten recht wohl geeignet, ja, wenn der oben ausgesprochene wichtige Zweck des Schulturnens erreicht werden soll, das einzig richtige. „Unausführbar", wie Ref. es nennt, könnte es nur aus Mangel an Lehrern sein — ist aber

das Princip richtig, so mufs es auch ausgeführt werden können. Die Richtigkeit des Princips hat aber schon die erste Directorenkonferenz der Provinz Posen im Jahre 1867 anerkannt durch einstimmige Annahme der Thesis: „Für je 4 Klassen ist mindestens ein Turnlehrer erforderlich." Diese Art des Turnbetriebes schliefst aber auch nicht aus, dafs ab und zu — bei Sommerausflügen (nicht zu stark besuchter Anstalten) und bei Turnprüfungen — die gesamte Schülerschar gleichzeitig auf dem Platze ist, aber für die eigentliche Arbeit des Turnunterrichts an seinen Schülern wird er sich nicht in anderer Weise vollziehen lassen als jeder andere Unterricht.

Und da erscheint denn die Verwendung von Vorturnern, welcher These 16 des Referats das Wort redet, als ganz ungeeignet. Gegenüber der Ausführung des Ref. hält Korref., der seit dem Jahre 1850 fast ununterbrochen Turnunterricht erteilt hat, an der Ansicht fest, welche er in einem Referat zu der schon erwähnten ersten Posener Direktoren-Konferenz von 1867 mit folgenden Worten ausgesprochen hat: „Es ist wohl jetzt allgemein anerkannt, dafs der Turnunterricht, wie jeder andere Unterricht, nur von dem dazu gründlich vorgebildeten und befähigten Lehrer erteilt werden darf und als wirklicher Unterricht behandelt werden mufs, besonders wenn er in den Organismus der höheren Lehranstalten als würdiges Glied und „„integrierender Teil"" sich einfügen soll. Wenn in einzelnen Gutachten und Referaten [für 1867] dem Institute der so genannten Vorturner das Wort geredet wird, so ist meist ersichtlich, dafs dies nur geschieht, weil man es eben für ein notwendiges Übel hält. Dafür ist es auch in der im Juni 1862 unter dem Vorsitze des Herrn Unterrichts-Ministers in Berlin abgehaltenen Konferenz von Gymnasial- u. s. w. Direktoren (zu der als technische Mitglieder zwei Berliner Turnlehrer und Referent, damals Oberlehrer in Lissa, gehörten) erklärt worden. Recht klar weist ein Gutachten in seiner Verteidigung des Instituts der Vorturner dessen Unhaltbarkeit dadurch nach, dafs es verlangt: „„Die Vorturner müssen auch in die Geschichte und Metholik des Turnens eingeführt werden"" — es mufs also eine Anzahl Primaner zu den 32 wissenschaftlichen Stunden, event. 2 Gesang-, 2 Zeichen-, 2 hebräischen und 2—4 Turnstunden, zusammen 40—42 Schulstunden, noch einige Stunden dazu bekommen. Wer das Turnen in den Organismus der Schule als integrierenden Teil eingereiht haben will und doch das Vorturnersystem empfiehlt, widerspricht sich selbst und erinnert an jene Zeiten, wo Schüler der oberen Klassen wohl auch manchmal gebraucht wurden, um vertretungsweise in unteren Klassen wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen — ja letzteres könnte man sich wirklich als Aus-

nahmefall eher einmal gefallen lassen als eine solche permanente Stellvertretung bei dem aus — um so zu sagen — physischen und sittlichen Gründen noch verantwortlicheren Turn-Unterricht. Die Königliche Central-Turnanstalt verlangt und mufs von den zukünftigen Turnlehrern eine angemessene gründliche Kenntnis der menschlichen Somatologie verlangen — und doch soll der Turnlehrer durch Schüler der oberen Klassen ersetzt werden können. Von einem Stallmeister fordert man Kenntnis der Anatomie u. s. w. des Pferdes — unsere Knaben sind uns doch wohl nicht weniger wert. — Aber der Lehrer führt ja die Aufsicht über die Vorturner! Freilich — doch kann er nicht überall sein, und ist er einmal gerade bei einer Abteilung besonders beschäftigt oder ist der Turnplatz weitläufig, so ist seine Aufsicht illusorisch.“ Ein Turnlehrer, der ein gründliches Studium auf sein Fach verwenden gemufst und der da weifs, worauf es bei dem Turnunterrichte ankommt, und dafs es da vieles höchst Wichtige in Beobachtung von scheinbaren Kleinigkeiten in der Körperhaltung u. ä. zu thun gibt, ewas ein sonst noch so tüchtiger älterer Schüler nicht versteht und nicht verstehen kann, wird seinen Unterricht einem solchen im Interesse der Schuljugend nicht überlassen wollen. Und so hat denn auch die mehrfach erwähnte Direktorenkonferenz von 1867 einstimmig ausgesprochen: „Der Turnunterricht mufs, wie jeder andere Unterricht, klassenweise und zwar von einem Lehrer der Anstalt erteilt werden.“ Von diesem Grundsatze könnte allenfalls aus äufseren Gründen unter Umständen so weit abgewichen werden, dafs 2 Klassen gleichzeitig unter einem Lehrer vereinigt üben — aber keine stärker als 30 Schüler — und zu jeder ein „Vorturner“ gestellt wird, welcher die Übungen der Reihe nach vormacht u. ä., während der Lehrer die Aufsicht über beide Abteilungen festhält. Es wird ferner auch, ebenfalls aus äufseren Rücksichten, damit z. B. einzelne Turnabteilungen nicht zu stark sind, von der Klasseneinheit beim Turnen insofern abgegangen werden können, als eine Klasse geteilt wird, oder insofern, als zur Ausgleichung der Abteilungsstärke Schüler aus zwei im ganzen gleichartigen Klassen (V u. VI, Ober u. Unter — III, I u. II) in einer Abteilung zusammen turnen.

Zu These 17 des Ref. bemerkt Korref., dafs wohl eine „Schädigung des Unterrichts“ nicht zu befürchten wäre, wenn Turnen zwischen die wissenschaftlichen Stunden des Vormittags eingeschoben würde, dafs dies dagegen allerdings eine „Störung“ dieses Unterrichts verursachen dürfte, wenn Schüler während der Vormittagsstunden ihre Klasse verlassen und wohl gar auf einem im Gesichtskreise der zu dem wissenschaftlichen Unterricht zurückbleibenden Schüler liegenden Platze turnen. Die Stö-

rung würde sich auch bei Feststellung der Stundenpläne recht empfindlich bemerkbar machen.

Wenn Ref. in These 18 die gegenwärtige Zahl von zwei wöchentlichen Turnstunden für die Zwecke des Schulturnens völlig ausreichend nennt und von einer Vermehrung jener Stunden sogar eine Beeinträchtigung des wissenschaftlichen Zweckes der höheren Schulen befürchtet, so sagt Korref.: Weil eben nicht mehr Zeit, mehr Lehrkräfte und Geldmittel, als gerade für zwei Stunden wöchentlich ausreichen, sich finden lassen, mufs man sich damit begnügen. Wenn aber das Turnen wirklich die auch vom Ref. von ihm verlangten Erfolge haben soll', so sind zwei Stunden zu wenig. Eine Vermehrung dieser Stunden würde nun ja freilich die häusliche Arbeitszeit der Schüler verkürzen, aber ihnen dafür auch in anderen Beziehungen die Kräfte des Geistes und Körpers schärfen zu ihrem wissenschaftlichen Thun, natürlich nur, wenn es ein geordnetes, methodisch betriebenes Klassenturnen ist, nicht ein regelloses Massenturnen.

Als geeignete Zeit für den Turnunterricht kann Korref. nicht, wie Ref. (These 19), die unmittelbar auf den Unterricht folgenden Stunden ansehen, noch weniger die beiden freien Nachmittage — letzteres nicht aus „Zärtlichkeit“, sondern er will sie den Schülern erhalten wissen als die einzige längere freie Zeit, welche ihnen zu voller Verfügung steht, sei es für (gröfsere) häusliche Arbeiten, sei es zu ihrer Erholung besonders im Kreise der Ihrigen. Wenn nun der Tnrnunterricht sich unmittelbar an den anderen Unterricht anschliefsen soll, so können die Mittagsstunden von 12—1, bezw. 11—12 nicht in Betracht kommen. Die von 12 bis 1 jedenfalls an den nachmittags nicht schulfreien Tagen schon deswegen nicht, weil sonst die Schüler nur eine Stunde Zwischenzeit für sich behalten, die Stunde von 11—12 im Sommer auch nicht, da man doch nicht in der gröfsten Hitze turnen oder das Turnen etwa ganz und gar in die Halle verlegen wollen wird. Auch spricht ein gewichtiges diätetisches Bedenken dagegen, den Schüler, welcher um 9 oder 10 Uhr sein frugales Frühstück verzehrt hat, 2 Stunden später zu Körperbewegungen heranzuziehen, welche immer ein gewisses Quantum zersetzbarer Stoffe verlangen. Dieses Bedenken spricht auch gegen das Turnen um 4 Uhr, es sei denn, dafs man dann dem Schüler eine Pause zu einem kleinen Imbis gönnt — wodurch freilich wieder von der dem Turnen an sich nicht zu reichlich zugemessenen Zeit zu viel verloren geht. Es scheint also die Zeit zwischen 5 und 7 recht geeignet für den Turnunterricht zu sein oder noch mehr die von $^{1}/_{2}5$ bis $^{1}/_{2}7$. Freilich die Weite der Wege in gröfseren Städten mag dort dagegen sprechen — aber müssen

denn dort nicht auch wengstens einzelne Abteilungen, wenn andere, von 4—5 turnende den Raum und die Lehrkräfte für sich in Anspruch nehmen, um 5 Uhr kommen? Disziplinarische Bedenken: dafs die Schüler zu früh kommen, zu viel Zeit vertrödeln u. ä. müssen sich überwinden lassen. Hat der Schüler von 5—6 Uhr Turnen, so kann er die Stunde von 4—5 zu seiner Erholung verwenden; hat er erst um 6 Uhr zu kommen, so kann er auch inzwischen noch etwas arbeiten.

Wenn so Korref. gegen These 15 bis 19 des Ref. seinen Einspruch anmeldet, erklärt er sich mit These 20 bis 24 einverstanden, nur weifs er nicht recht, wie weit die Turnspiele „das Moment der Gemeinsamkeit zur Geltung bringen sollen." Es wird doch dabei nicht daran zu denken sein, dafs die gesamte Schülerschar — etwa 300 bis 600 — gleichzeitig spielen soll. Das wird sich schon des Raumes wegen nicht thun lassen. Endlich dürfte auch noch darauf aufmerksam zu machen sein, dafs, wenn von dem Turnlehrer oder den Turnlehrern verlangt wird, dafs sie aufser ihren Turnstunden auch noch zu besonderen Zeiten diese gemeinsamen Spiele leiten, auch ab und zu noch Turnfahrten mit den Schülern unternehmen sollen, dies gegenüber der meist nicht gerade glänzenden Besoldung doch zu viel verlangt sein dürfte. Übrigens müssen an den gemeinsamen Spielen und Turnfahrten auch die anderen Lehrer nach Kräften sich beteiligen.

Was Korref. im Gegensatz gegen These 15ff. des Ref. vorgebracht hat, bezieht sich fast ausschliefslich auf äufsere Einrichtungen für das Turnen und seinen Betrieb, welche ohne grofsen Schaden für die Sache unter verschiedenen örtlichen Verhältnissen (Zahl und Stärke der Schulklassen, Gröfse des Schulorts, Zahl der Lehrkräfte für das Turnen) sich verschiedenartig gestalten können und deren Festsetzung demnach am besten nach dem gewissenhaften Ermessen der ordnungsmäfsig vorgebildeten Fachlehrer im Einvernehmen mit dem Leiter der Anstalt geschieht. Deshalb schlägt Korref. vor, die Thesen 15 bis 19 des Ref. zu einer These (15) zusammenzuziehen und zwar etwa in folgender Fassung:

These 15. Der Betrieb des Turnunterrichts an jeder einzelnen Anstalt ist im Einvernehmen mit dem Leiter derselben von den Fachlehrern so einzurichten, dafs er mit Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse die in These 6 aufgestellten Ziele erreicht.

Als seine These 16 würde Korref. dann die These 21 des Ref., als 17 und 18 die Thesen 23 und 24 des Ref. vorschlagen.

IV.

Über Bedeutung und Einrichtung der Schulfeste an höheren Lehranstalten.

Referent: Gymnasial-Direktor Dr. Guttmann.

Referat.

Die Aufsichtsbehörde.

Die wenigen gesetzlichen Bestimmungen, welche die Frage der Schulfeste berühren, behandeln meines Erachtens durch das, was sie sagen und nicht sagen, das ganze Gebiet der Schulandachten, Akte, Feiern und Feste ziemlich erschöpfend. Im Jahre 1870 wird für ein 25jähriges Stiftungsfest der höheren Lehranstalten ein einfacher Schulakt, verbunden mit einer entsprechenden kirchlichen Feier, ohne öffentliches Aufsehen und ohne Störung der Schulordnung als ein genügender Ausdruck des Dankgefühls und der patriotischen Erhebung bezeichnet. — Was unter Schulakt zu verstehen ist, wird dadurch bestimmt; ob der Schulakt durch die nachdrücklichere Hervorhebung vermittelst öffentlichen Aufsehens Schulfeier oder Fest wird, ist nicht gesagt. Dafs die Beteiligung des Publikums noch nicht ein Schulfest charakterisiert, wie Schneidemühl (R.), Rogasen (Korr.), Gnesen (R.) und Inowrazlaw (R.) es wollen, geht daraus hervor, dafs die durch das Maturitäts-Prüfungs-Reglement obligatorisch gemachte feierliche Entlassung der Abiturienten, trotzdem ausdrücklich bei ihr die Teilnahme des Publikums vorausgesetzt ist, doch als Schulfeier bezeichnet wird.

Als eine Feierlichkeit bezeichnet der Staat weiter die Einführung der Direktoren und Lehrer; der ersteren verleiht er noch besonderen Nachdruck durch Entsendung eines eigenen Kommissarius und hat be-

kanntlich Patronatsansprüchen gegenüber sein Recht hierauf eine Zeit lang betont; ob diese Feierlichkeit mit öffentlichem Aufsehen und mit Störung der Schulordnung vor sich gehen soll, wird nicht bestimmt.

Auch in Bezug auf Schulfeste gönnt die Unterrichtsbehörde den höheren Lehranstalten möglichst freie Bewegung; Turnfeste werden empfohlen (Turnfahrten gehören nicht hierher); werden sie an die Begehung vaterländischer Festtage angeschlossen, wie es gewünscht wird, so werden sie nur Teile, Einrichtungen des eigentlichen Schulfestes. Auch stiftungsmäfsig, lokal oder konfessionell herkömmliche Schulfesttage werden zugelassen (vergl. dagegen die wahrscheinlich aus besonderem Anlasse hervorgegangene Bestimmung des P. S. C. von Schlesien 1874), nur nachträglich sollen die Jahresberichte darüber Auskunft geben. Darin allein wird die Freiheit beschränkt, dafs nicht jedes Schulfest oder jede Schulfeier auch Schulfeiertag werde! — Mit Recht, damit das Verhältnis von Feiern und Arbeiten bei Schülern und Eltern gewahrt bleibe.

Der einzige Schulfest- und Feiertag ist der Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers und Königs; dafs der Sedantag Schulfeiertag sein solle, dafs die Sitte patriotischer Sommerfeste möglichst überall in Übung komme, wird nur provinziell angeordnet, und von Wiese h. Schulwesen III, Vorrede IV damit begründet, dafs die Schule nicht mehr ihr Werk in solcher Zurückgezogenheit vom öffentlichen Leben treiben könne, dafs die Wirkungen politischer und kirchlicher Ereignisse und socialer Veränderungen sich nicht auch dahin fortpflanzten, und so habe man, um bei der Jugend die Erinnerung an die grofsen Ereignisse dauernd lebendig zu erhalten, Schulfeste eingerichtet, die an vielen Orten zugleich Volksfeste geworden seien.

Bei besonderen, wichtigen Anlässen im Staatsleben wird eine Schulfeier mit oder ohne Feiertag angeordnet.

Als Schulfeiertage sind die Sonntage, der Bufs- und Bettag und Himmelfahrtstag freigegeben, und die Hauptfeste der christlichen Kirche durch die Lage der Ferien bezeichnet, ohne dafs eine Schulfeier angeordnet ist. Der Staat, der für sich nur einen Feiertag beansprucht, giebt die Jugend für den Sonntag und die Hauptfestzeit der Kirche und dem Hause zurück, und sagt damit, was es anderweitig auch ausspricht, dafs die Pflege des Glaubenslebens der Familie und Kirche zusteht und die Schule nur Helferin beider ist. Überall wird die Schulfeier, oder der Schulfesttag von den gesetzlichen Bestimmungen als Sitte, „die geklärte Weisheit der Jahrhunderte,“ geachtet und ihre Pflege zugelassen. verhütet aber, dafs die Sitte Unsitte werde, überall wird das Volks- und Kirchenleben des Volks als die Quelle der Schulsitte berücksichtigt.

Wie sollte es auch anders sein auf dem Gebiete des Glaubens-, Gefühls- und Gemütslebens der Schule!

Daher teile ich nicht das Bedauern mancher Referenten, dafs der Staat hierin nicht festeren Boden geschaffen und die Grenzen bestimmter abgesteckt habe, sondern meine mit Jaeger (Centralblatt für ges. Unt. Verwalt. p. 123), dafs man sich hüten müsse auf diesem Gebiete zu viel künstlich machen zu wollen.

Am deutlichsten beweist der Staat seine Stellung zum Schulfeste durch die Forderung, dafs das Schulhaus einer höheren Lehranstalt einen Versammlungssaal für die gemeinsamen Andachten, öffentlichen Schulprüfungen etc. enthalten solle und durch die geradezu liebevolle Fürsorge, mit der er in seinen Anstalten diesen Saal gestaltet, festlich und künstlerisch ausschmückt, ein Umstand, der bei dieser Frage bisher immer übersehen, doch beredter als volltönende Verordnungen die Bedeutung, welche der gemeinsamen Schulfeier staatlicherseits beigelegt wird, bezeichnet. Der Festkalender also ist in den Hauptpunkten gegeben: es ist der des Volks- und Kirchenlebens, der Festraum ausgeschmückt, das Bedürfnis die ganze Schule, die aus Lehrern und Schülern besteht, und die für den Unterrichtszweck in Alters-, Kenntnis- und Bildungsstufen gegliedert ist, zusammenzufassen und Gemeinschaftsleben in ihr zu wecken ist anerkannt, eine Schulandacht, ein einfacher Schulakt, eine Schulfeier mit geringer oder gröfserer Störung, ja mit gänzlichem Ausfall der Tagesarbeit innerhalb der engeren oder weiteren Schulgemeinde vorgesehen, die volle Feiertagsruhe für die kirchliche Festzeit angeordnet, auf die mit stärkerem oder schwächerem Nachdrucke zu feiernden wichtigen Ereignisse im Gemeinde-, Staats- und Vaterlandsleben hingewiesen, kurz mit den elementarsten und für die Jugendlust geeignetsten Mitteln ist mit wenigen Strichen eine Skala für das Gemütsleben gezeichnet, an der wir nicht viel bessern können. Freilich das Beste: Leben in die gegebene, fertige Form zu bringen — das müssen wir verstehen!

Feier und Fest.

Ob wir bei diesen vielen kleinen, für andere als Schüleraugen kaum merkbaren Schattierungen von Andacht, Akt, Feier, Fest überhaupt gut thun Unterschiede feststellen zu wollen, kann fraglich erscheinen; eine Motette, dem Choral der Andacht hinzugefügt, der Wegfall einer Unterrichtsstunde machen die Andacht zur Feier, ein patriotisches Lied und einige Deklamationen, die zu diesen Mitteln hinzutreten, die Feier zum Feste.

Die Mehrzahl der eingegangenen 18 Referate, 17 Korreferate und

eben so vieler Konferenzverhandlungen bez. Beschlüsse sucht sie zu unterscheiden, und ich habe ihnen zu folgen. — Meseritz R. versteht unter Schulakten nicht bloſs eigentliche Schulfeste, patriotisch-kirchliche Feste und Feiern, sondern auch Morgenandachten gegen den Einspruch des Korref., der sie, weil die Schüler doch eigentlich ganz passiv dabei wären, nicht dazu zählt; andere sehen in der Feier nur die Begehung des Festes, gleichgiltig, ob in ernster Form, oder in gemütlichem Zusammensein (Posen Fr. W. G.: R. und Korref.); daſs andere den Unterschied zwischen Feier und Fest in dem Hinaustreten der Schule in die Öffentlichkeit oder dem Hineinziehen der Öffentlichkeit in die Schule erblicken, ist schon erwähnt, Rogasen Rf. faſst im Gegensatz zur Konferenz den Begriff „Schulfest“ am engsten, und versteht darunter nur kürzere oder weitere Spaziergänge und Ausflüge, von Lehrern und Schülern gemeinsam unternommen zum Zwecke einer Erheiterung der letzteren, Posen Realsch. R. schlieſst sich der von Schrader gegebenen Trennung an, bei den anderen ist die Definition nur aus den besprochenen Festen selbst erkennbar, Fraustadt und Bromberg Realsch. R. erblicken gemeinsame Momente in der Bedeutung aller Schulakte, Feierlichkeiten und Feste. In der Konferenz Fraustadt wird eine Übereinstimmung in der Definition des Begriffs nicht erreicht, Meseritz (Konf.) hält, trotzdem alle Grundsätze, welche für Schulfeste aufzustellen sind, auch für den festlichen Teil der Schulakte gelten sollen, doch eine genaue Begrenzung, so schwierig sie auch sei, für unentbehrlich, Schrimm R. versucht die Wortbedeutung etymologisch festzustellen. Auch sonst gemachte Unterscheidungen treffen nicht ganz zu, und daſs der Wortgebrauch die Wortbedeutung verändert hat, beweist u. a. Scheibert, der die Schulakte zur Entlassung der Abiturienten, Stiftungstage der Schule, Königsgeburtstag oder dergl. Ehrentage, kurz alle Schulfeiern, „Kirchenfeste der Schule” nennt. Andererseits zeigt eine Wortbildung wie „Festfeier“, daſs Fest und Feier nicht identisch sind. Fest, ursprünglich Festtag, scheint sich erst allmählich mit der fortschreitenden Loslösung des bürgerlichen Lebens vom kirchlichen zu einem transitiven Begriffe ausgebildet zu haben; so giebt es jetzt im Volks- und Gesellschaftsleben vorwiegend Festtage, Feiertage nur im Kirchenleben; ursprünglich waren Feste ohne religiöse Feier undenkbar; jetzt giebt es Feste nicht bloſs ohne religiöse, sondern auch ohne weltliche Feier. Die Erwerbsucht möchte die Zahl der Feiertage beschränken, die Genuſssucht die der Festtage vermehren, und doch gehörten Andacht, Feier, Fest ursprünglich zusammen, verhielten sich zu einander wie Gefühl, Gedanke, That und bedeuten soviel als Mitfühlen, Mitdenken (reden), Mitthun.

Denn das Feiern, d. h. Ausruhen von der Arbeit, findet seinen Ausdruck in dem rezeptiven Verhalten der Mitfeiernden, während das Fest durch Mitbethätigung der zu einer Gemeinschaft gehörigen charakterisiert wird: bei der Feier vertreten Einzelne die Gemeinschaft, beim Feste giebt jeder seiner individuellen Beziehung zum Leben der Gesamtheit Ausdruck durch die That; dort sprechen und handeln wenige für alle gleichsam als Repräsentanten, hier sollen Alle wie Einer handeln; Fest und Feier verhalten sich wie Solo und Chorgesang; die Feier ist also der Stempel des wahren Festes, der Brennpunkt, von dem die Strahlen ausgehen, die das Fest verklären und erwärmen; Feste ohne Feier, wie sie unser modernes Leben geschaffen hat, sind mindestens bedeutungslos; die Feier erst hebt die zum Feste einende Idee, den Festgedanken heraus, den das Fest selbst zur That umsetzt; eine würdige Feier ist deshalb häufiger, als ein würdiges Fest; eine gestörte Feier seltener, als ein gestörtes Fest; mit der Feier braucht nicht immer ein Fest verbunden zu sein. Die Festgeschichte aller Völker giebt Belege dafür, dafs mit der Trennung der Feier vom Feste Festestaumel an die Stelle stiller Freudenfeier trat (cf. Ersch u. Gruber s. v. Fest).

Doch genug der Unterschiede! Denn auf dem Gebiete der Schule, wo Feier und Fest mit gleich einfachen Mitteln begangen werden, wo nicht der materiellen, sondern der ideellen Jugendfreude und Lust gedient wird, werden beide einander nahe verwandt und fast untrennbar; hier, wo Lehrer und Schüler, Jünglinge und Knaben mit einander feiern, ist der Festesausdruck fast immer Feier; auf diesem engen Gebiete und in diesem noch gebundenen Verhältnisse der Jugend, wie sie eine Ministerialverfügung treffend nennt, sind Andacht, Feier und Fest wenig verschiedene Ausdrucksformen und haben gemeinsame Momente, die, mehr oder weniger nachdrücklich hervorgehoben, Feste zu Feiern und Andachten umgestalten können. Aber wie leicht verschiebbar die Grenzen auch sind, wie wenig auch dazu gehört der Jugend Feste zu bereiten, der Unterschied, dafs ein Schulfest eine Mit- und Selbstthätigkeit der Schüler verlangt, wird festzuhalten sein. Mit Recht erklärt der Ref. der 5. pommerschen Direktorenkonferenz Stettin 1873 pag. 64: Hauptsache ist, dafs dem Schüler der Grund des Festes nicht bloss in der Erinnerung aufgefrischt und zur Erkenntnis gebracht wird, sondern dafs man denselben die Bedeutung desselben innerlich mit erleben läfst, dafs die festlichen Veranstaltungen die Mitthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen u. s. w., und der Ref. der 18. westfälischen Direktorenkonferenz erklärt, dafs in einem Schulfeste alles, was sich an Gedanken und Gefühlen im Schulleben gesammelt habe, sich „feierlich zur That“ gestalten

müsse. Schrader sagt schon von Schulfeierlichkeiten dasselbe. Gleichgiltig, aus welchem Anlafs und in welcher Form — überall handelt es sich darum den ganzen Schulkörper zu einer gemeinsamen, mit seinem sonstigen Leben übereinstimmenden Thätigkeit zu sammeln. Ebenso verlangt Gnesen Ref., dafs der Jugend eine selbstthätige Beteiligung eingeräumt werden müsse, Posen Fr. W. G. Ref. erwartet um so gröfseres Interesse, je mehr Schüler sich an einem Feste beteiligen; Rogasen Korref. erklärt: Ein starkes, die geistige Kraft hebendes Gemeingefühl wird nur erzeugt durch thätige Teilnahme, und selbst Meseritz R. verlangt aufopfernde Thätigkeit der Schüler, allerdings nur, damit Langeweile fern gehalten werde. Es stellt sich also der Unterschied zwischen Schulfeier und Schulfest heraus, dafs bei ersterer die Lehrer, bei letzterer die Schüler hauptsächlich in Aktion treten und durch Mitthätigkeit einander wechselseitig begleiten, und dafs der Festausdruck bei letzterem wesentlich Spiel sein mufs, mag es nun ein Reim-, Rede-, Sing-, dramatisches, Turn- etc. -Spiel sein. — Von der Andacht zum Feste bewegen wir uns also auf der Linie von der gröfsten Innerlichkeit des religiösen Gefühlslebens durch ernste Rede zum heitern Spiel.

Voraussetzungen:

Dafs eine solche bewufste und freiwillige Bethätigung der Festgedanken nur innerhalb einer engen Lebensgemeinschaft und auch dann nur, wenn diese von einem regen Gemeinschaftsleben erfüllt ist, denkbar ist, bedarf hiernach kaum der Erörterung; verlangen wir bei der Schulandacht ein wahrhaftes Mitglauben (beten), Mitdenken (reden), Mitwollen (thun) der zur Lebensgemeinschaft „Schule" Gehörigen, so mufs dem Feste eben schon viel vorangegangen sein. Noch bestimmter als durch die oben angeführten Aeufserungen wird dies von Scheibert a. a. O. § 83 erklärt: Die Schulfeste müssen den Ergufs eines freien Volkslebens darstellen . . . Es sind damit nicht im entferntesten gemeint die Schulschaustücke vor dem Publikum, . . . sondern heitere Lebensergüsse der inneren Lebenskraft der Schule, Jaeger a. a. O. p. 123 nennt Schulfeste gewifsermassen das Naturleben der Schule, eine Schulsitte, welche sich aus dem Gesamtleben der Schule entwickelt hat, und Barth (über den Umgang Leipzig 1870 p. 57) erblickt in den Schulfeierlichkeiten und Festen die höchste Entwicklung des Gemeinschaftslebens der Schule und verlangt: „Eine Schulfeierlichkeit mufs aus dem Herzen der Schule herauswachsen, soll sie wieder zu Herzen gehen". Wenn nun Schneidemühl R. mit Hinweis auf die Feste in Kirche, Staat und Familie sagt, dafs überall, wo Lebensgemeinschaft vorhanden sei, auch das Bedürfnis

nach Festen eine Unterbrechung der gewohnten Lebensweise und Ordnung herbeiführe, oder Wongrowitz Korr. erklärt: „Die Schulfeste seien ein Teil des Lebens unserer Schule", so stehen sie auf einem verwandten Standpunkte. Schon vor der Andacht also mufs ein fruchtbares Schulleben, ein wahres und einiges Glaubens-, ein starkes sittliches, ein reiches Gemütsleben in und unter Schülern und Lehrern, schon vor der Schulfeier oder dem Feste ein reges patriotisches, ein bewufstes nationales in und neben dem Unterrichtsleben sich entwickelt haben, schon vor dem Feste mufs in die Vielheit der Zöglinge, trotz der Vielheit der Erzieher und Erziehungsmittel, trotz aller Isolierungs- und Individualisierungsbemühungen, welche der Unterrichts- und auch der Erziehungszweck der Schule nötig macht, Einheit und das Bewufstsein der Lebensgemeinschaft, der Mitarbeit, des Mitdenkens, Mitfühlens, Mitglaubens gebracht sein. Und wo wäre eine höhere Lehranstalt, der eine solche Lebensgemeinschaft ganz fehlte! Liegt nicht schon darin, dafs ein Schulzwang für sie nicht besteht, dafs der Anschlufs eines jeden Schülers an diese Lebensgemeinschaft ein ganz freiwilliger, der Ausschlufs aus derselben die schändendste Strafe ist, dafs die gleichen Forderungen ihn nötigen mitzuarbeiten, das gleiche Ziel mitzustreben und mitzuwissen, der gleiche Unterrichtsgang mitzugehen, das gleiche Gesetz und die gleiche Ordnung ihn gewöhnt mitzuleben, die gleiche Gedankennahrung ihn dazu bringt mitzudenken, kurz verlangt nicht die blofse Organisation jeder öffentlichen Schule, dafs er aus freien Stücken innerhalb des Schuldezenniums ein richtiger Mitschüler werde? Das Wörtchen „mit" spielt in jeder Schule eine grofse Rolle; nicht wir allein erziehen und bilden die Individualität für die Gemeinschaft, die Gemeinschaft und ihr Geist erzieht sie sich selbst. Und wo giebt es eine höhere Lehranstalt, in welcher Leiter und Lehrer dieser Formen der Schulgemeinschaft nicht einen bestimmten Inhalt zu geben wissen, wo eine solche, die durch Regierung und Zucht sich nicht zu einer sittlichen Gemeinschaft entwickelt hätte? Wenn ich also abweichend von den Referenten auf die Frage nach der Bedeutung der Schulfeste zunächst die Antwort gebe, dafs ihre Bedeutung von dem Gemeinschaftsleben der Schule abhängt, aus dem sie herauswachsen, dafs mit den Schulfesten nichts neues geschaffen, sondern nur das Alte, der gesamte Inhalt des Schullebens in anderer Form erneut und befestigt wird, so geschieht dies mit dem Bewufstsein, dafs ein solches Gemeinschaftsleben überall besteht und als selbstverständlich vorausgesetzt worden ist. Sind doch die mit so viel Ernst und Liebe geführten Verhandlungen über Schulfeste das beste Zeugnis dafür, welcher Wert dem Gemütsleben in den höheren

Lehranstalten der Provinz beigelegt wird. Ich brauche also nicht wie Scheibert a. a. O. erst ein besonderes Schulleben zu substruiren, sondern nehme ein ausreichendes Mafs davon als überall vorhanden an.

Bedeutung.

Es ist dies eine unerläfsliche Voraussetzung, wenn über den Wert der feierlichen und festlichen Ausdrücke des Schullebens überhaupt eine Verständigung erzielt werden soll; sonst werden sie unausbleiblich in ihrer Bedeutung entweder über-, oder unterschätzt werden; wir kommen dann entweder mit dem Korr. Meseritz durch Vermehrung der Schulfeste zur Festschule d. h. zu einer Schule, die durch Feste erziehen will, oder zu der skeptischen und allzu realistischen Anschauung seines Ref., dafs alle die sonst zugegebenen Vorteile der Schulfeste nur mögliche, der einzige wirkliche Vorteil in den Augen der Schüler der schulfreie Tag ist. Aber wenn wir nun in den Schulfesten nichts weiter erblicken als den freudigen und freien Ausdruck des Gemeinschaftslebens der Schule, erklären wir sie selbst damit nicht für indifferent und überflüssig, sprechen wir ihnen dann überhaupt noch eine Bedeutung zu? Oder halten wir sie für Augenblicksbilder und Eintagsprodukte, die wirkungslos verschwinden? Keineswegs! Im Einklange mit der weitaus gröfsten Zahl der Ref. und Korref. sprechen wir diesen Sammelpunkten des Schullebens eine so hohe und nachhaltige Bedeutung zu, dafs wir die Frage nach ihrer Notwendigkeit oder Berechtigung, wie sie in den Konferenzen vieler Anstalten aufgeworfen worden, mit Wongrowitz Referent, der gleich erachten, ob der Baum, den wir seiner Frucht wegen pflanzen, zu blühen berechtigt sei.

Wir begrüfsen in den Schulfesten ein willkommenes Mittel zur unmittelbaren Gemütsbildung in der Schulgemeinschaft; hat der Unterricht eine helle und klare Erkenntnis im Schüler geschaffen, lebendiges Wissen in ihm erzeugt, in fruchtbarer Wärme nicht blofs sein Denken, Fühlen und Wollen bestimmt, sondern auch als selbstthätige Organe wissenschaftlichen, nationalen, religiösen Sinn gezeitigt, hat der Lehrer es verstanden am Lehrstoffe ihn auf die Höhen der Menschheit zu führen, so wird des Hauses Centrum, die Aula, wie ich bei anderer Gelegenheit ausgeführt habe, bei festlichen Anlässen der Centralpunkt, der Sammelpunkt seines ganzen geistigen und Gemütslebens, dann werden Schulfeiern und Schulfeste Sammelplätze, die vereinen, was das Tagewerk vereinzelt, wie Wongrowitz Korr. treffend sagt. Denn beschäftigt sich das Gemüt mit dem Werte der Dinge für uns (Schrader), ist Gemüt eine Erweiterung unseres inneren Selbst durch die Liebe zu Personen, Ideen und Wahrheiten (Deinhardt), so werden Schulfeste in hervor-

ragendem Grade nicht blos Gemütsleben zwischen den Personen der Lebensgemeinschaft, Schülern und Schülern, Lehrern und Schülern, Eltern und Lehrern anfrischen, (Wongrowitz Korr. Fr. W. G., Posen R., Nakel R.) nicht blofs eine frohbewegte oder gehobene Gemütsstimmung wecken, (Schrimm R., Wongrowitz, Tremessen, Fraustadt, Posen Fr. W. G. R. u. m.) sondern auch wirkliche Gemüts-Vertiefungen und Erhebungen, durch welche sittliche Ideen (Rogasen R., Kempen), die Ideen der Wahrheit, Schönheit (Nakel, Posen, Bromberg Realschule), des Vaterlandes (Tremessen, Fraustadt u. m. a. Ref.), der Freiheit (Bromberg R.) geklärt und befestigt werden, zur Folge haben, immer vorausgesetzt, dafs das Schulleben der betreffenden höheren Lehranstalt so ideal gerichtet ist. Senekas Ausspruch also, den Bromberg Realschule R. erwähnt „durch gemeinsame Freuden wird auch gemeinsames Streben für alles Gute, Grofse und Schöne geweckt", findet so seine Erklärung. Dann kann es nicht fehlen, dafs alle Festgenossen, jung wie alt, in der Zugehörigkeit zur Schule an dem Tage sich beglückt fühlen (Bromberg Gym. u. m. a.), dafs in den Schülern ein kräftiges Schulbewufstsein erwacht und die Idee der höheren Lehranstalt als einer geistigen, sittlichen und religiösen Bildungsanstalt Leben gewinnt. So macht das Fest das Schulwissen und den Schulzweck zur Gemüts- und Herzenssache; — das ist seine psychologische Wirkung und Bedeutung. Wie aber Mut mit Gemüt nahe verwandt ist, so hat auch der Wille die Wurzeln seiner Kraft in einem reichen und edlen Gemüte, und deshalb mufs als ein weiterer seelischer Effekt des Schulfestes ein gekräftigter Wille angesehen werden, der nicht blofs zur Mäfsigkeit im Genufs der Festesfreude zwingt, sondern auch an diesem Tage den Grund legt zu edler und hoher Willensrichtung, welche alle Kräfte auf einen Punkt hin sammelt, auf die una certa idea, und Begeisterung weckt für Schule, Vaterland, Fürst und Kirche. Dafs Begeisterung aber Geist weckt, dafs sie, die Tochter des Glaubens und der Liebe, nach dem Feste Lehrer und Schüler als andere und verjüngte zu der Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule zurückführt, wer hätte das nach einem gelungenen Schulfeste nicht auch noch nach langer Zeit in der Schulstube empfunden? Bromberg Realsch. R. zitiert mit Recht Palmers Wort: „Es würde dem Schulleben etwas wesentliches fehlen und die Erinnerung an dasselbe, die den Jüngling sein Leben lang begleiten wird, eine blasse sein, wenn kein Freudentag solcher Art je durch die Scheiben des Schulzimmers geschienen hätte." Die zentrale Stellung des Gemüts im Seelenleben und die akute Einwirkung der Schulandachten, Feiern und Feste gerade auf dieses Zentralorgan ist der

innere Grund, weshalb ich jene drei Mittel der Gemütserhebung von einander nicht trennen mag, so verschieden auch die Form ist, unter welcher sie in Erscheinung treten. „Hingebung ist das Wesen aller Gemütlichkeit. Richtet sich das Gemüt mit dieser Hingebung nach unten, dann erscheint es als Mitleid und Erbarmen, giebt es sich an den Gleichgestellten hin, sei es ein mitfühlender Mitmensch, oder sei es die totgeglaubte, ewig lebendige Natur, dann entsteht Freundschaft, Liebe, Begeisterung, oder wendet es seinen Blick nach oben, und läſst das Herz warm schlagen für erkannte Ideale, für Gott selbst, dann fühlt es Bewunderung, Ehrfurcht, Andacht," sagt Doederlein. Eben deshalb lege ich mit der groſsen Mehrzahl der Referenten der Schulandacht, Feier und dem Schulfeste eine hervorragende erziehliche Bedeutung bei und meine, daſs die Schule in diesen Feierstunden die sonst der Familie und Kirche zustehende Pflege des Gemütslebens in ihren Angehörigen übernimmt.

Gerade deshalb, weil auf Kopf und Herz des Zöglings, also auf den ganzen Menschen durch sie eingewirkt werden soll (etwas, was übrigens auch ein guter Unterricht, selbst in der Mathematik, nach Deinhardt, nie auſser Acht lassen sollte), sind die einzelnen Gemütserhebungen bei der Frage nach der psychologischen Bedeutung nicht zu trennen, sondern erst bei der Frage nach den Anlässen gesondert zu betrachten.

Daſs eben die Schulfeste eine solche Bedeutung für das Gemütsleben in der Schulgemeinschaft gewinnen müssen, nicht bloſs können, dafür bürgt schon der Umstand, daſs hier die Schule dem doceo wirklich das amo vorangehen läſst, d. h. daſs der wichtigste Hebel für die Bildung des Gemütslebens in Bewegung gesetzt wird, um Feiern und Feste zu veranstalten, die Liebe der Lehrer zum Schüler, der Schüler zu einander und zur Schule, der Eltern zu den Kindern, und je nach den verschiedenen Anlässen zu Vaterland und Fürst, zur Kirche und deren Stifter; — als ein Akt ganz spontaner Liebe müssen sie auch in Erscheinung treten, nirgends auch nur eine Spur offiziellen Anstrichs verraten, wenn sie nicht erkältend wirken sollen, und deshalb durften und dürfen sie auch nicht angeordnet werden. Ihre Einwirkung auf das Gemütsleben kann nicht ausbleiben, wenn sie erkennbar Akte der Liebe sind.

Verbürgt wird weiter diese Wirkung der Schulfeiern als eine aus dem seelischen Leben notwendig sich ergebende dadurch, daſs der Schulzweck in einer auch für das Kinderherz fühlbaren Weise ganz zurücktritt, inhaltlich, indem kein besonderes Schulwissen zum Feste ge-

fordert oder vorausgesetzt, kontrolliert oder korrigiert, nicht an die Gelehrsamkeit oder Intelligenz, sondern nur an die Wärme der Empfindung appelliert wird; formell, indem die Wissens-, Bildungs-, Altersunterschiede an dem Festtage aufgehoben werden, der Lehrer seiner amtlichen Stellung freiwillig sich entkleidet und dem Schüler menschlich näher tritt, indem alle Beteiligten, losgebunden von dem Zwange der Schulpflicht, in geistige und gemütliche Selbständigkeit, oder beim Schulfeste in Selbstbewegung gesetzt werden, kurz dadurch, dafs die Schule an solchen Tagen unter der Fiktion, als wäre sie eine Gesellschaft, auftritt. Indem so Schulandacht und Feier dem Schüler das innere Selbstbestimmungsrecht ganz, Feste das äufsere Selbstbewegungsrecht zum teil geben, sind sie weiter Akte des Vertrauens, die notwendig Vertrauen wecken müssen. Ist, Mifstrauen den Schülern zu zeigen, immer, auch schon im Unterrichte, ein pädagogischer Mifsgriff, so wäre dies an solchen Tagen ein Widersinn, womit freilich keineswegs blinde Vertrauensseligkeit empfohlen sein, am allerwenigsten Vorschlägen, wie dem des Rogasener Ref., den Schülern gewisse Freiheiten, wie das Rauchen, bei Schulfesten zu gestatten, das Wort geredet werden soll; denn nicht Freiheit vom Schulgesetz wird an diesen Tagen gewährt, sondern nur Gelegenheit geboten die Freiheit unter dem Gesetze zu bethätigen. — Mit Recht sagt daher Posen Realschule R., dafs Schulfeste der Überhebungslust steuern. So wird, wo Liebe Feste veranlafst, Vertrauen sie begleitet, jene sittliche Freiheit vom Schüler gewonnen, die ihm die Schule zur lieben Persönlichkeit, das Schulgesetz zur Autorität, Schülergehorsam zur Pietät macht, worauf Bromberg Realschule Ref. hinzudeuten scheint. — Es scheint sonach im Schulfeste ein Stück des ludus oder der σχολή erhalten zu sein, eine Art freien Lernens und Gehorchens, bei welcher das Pflichtgefühl in Lustgefühl umgesetzt wird; in diesem Sinne hat Geist's Ausspruch, dafs die Poesie der Jugend in den Schulfesten sich verkörpern solle, (Dr. Hermann Geist, Posen Rehfeld 1881) seine Berechtigung; der Vortrag eines Gedichts, eine Schülerrede, eine Scene aus einem Drama, ein Chor aus Sophokles, ein munteres Lied, eine Turnübung, wie anders erscheinen sie im Lichte des Festtags, als in dem Halbdunkel des Arbeitstages?

Dafs den Schulfesten auch die Bedeutung innewohnt, dafs sie Prüfungstage sind, ist zuzugeben, nur nicht in dem Sinne, in welchem es die Päd. Sekt. der 22. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Meifsen 1863) wünscht, dafs sie Mittel sein sollen, dem teilnehmenden Publikum einen Einblick in den in der Anstalt waltenden Geist

zu geben. Nein! Prüfungs-Angst und Bemühen, und vor allem die mit Rechenschaftlegen verbundene Verantwortlichkeit würden die Freude des Festes sofort verkümmern! — Es können also Feste für die Schule nur Stunden der Selbstprüfung sein.

Dafs sie endlich dem einzelnen nur irgendwie zu Beobachtungen befähigten Schüler eine Menge von inneren und äufseren Erfahrungen bringen, ist eine aus der den Schülern gegönnten freieren Selbstbestimmung und Selbstbewegung sich ergebende, aber nicht zu unterschätzende Folge, deren Bedeutsamkeit einleuchtet, wenn wir bedenken, welche Fülle von Verschiedenheiten in Familien und Standesgewohnheiten dem Einzelnen entgegentreten, wie 20jährige Jünglinge und 10jährige Knaben, arm und reich sich mischen und einen zu Mitgefühl und zu Mitfreude, zu der nach Jean Paul ein Engel gehört, während zum Mitleide ein Mensch genügt. So wird Tiedges Ausspruch beim Schulfeste sich bewahrheiten: „Sei fröhlich oder leide! Das Herz bedarf ein zweites Herz. Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilter Schmerz nur halber Schmerz." Wie nun solche Gefühlsverdoppelungen, wie sie der Umgang der Schüler an Festtagen bringt, den Egoismus beschränken, das Wohlwollen erweitern, das alles weiter abzuleiten, liegt aufserhalb unserer Aufgabe.

Dafs Schulfeiern und Feste so den Charakter von Familienfesten gewinnen (Bromberg Realschule Ref.), nicht blofs esprit de corps, Stolz. Ehre erzeugen (Schrimm Ref.), sondern auch ein starkes Gemeingefühl schaffen müssen, ist hiernach klar. Nur betone man nicht allzusehr Bedeutungen der Schulfeste, welche sie ihrer Natur nach nur in mäfsigem Umfange gewinnen können; dahin rechne ich die ästhetischen Einwirkungen, die von dem Ref. Nakel, und die Bedeutung für die Pflege körperlicher Gesundheit, die von demselben und m. a. (so Bromberg Realschule R.) allzu sehr betont werden. Eine Bedeutung sollen sie aber gar nicht haben, nämlich die, dafs sie eine angenehme Unterbrechung des Arbeits- (Lifsa R.), eine Befreiung aus dem Alltagsleben (Schrimm R.) bezwecken, der Ruhe (Wongrowitz), der Erheiterung und dem Vergnügen (Rogasen R., Meseritz, Fr. W. G. Posen R.) dienen sollen. Ich meine, ohne den Vorwurf der Lieblosigkeit von Posen R. befürchten zu müssen. mit Fraustadt, dafs das nicht Endzweck, und mit Schneidemühl, dafs Belustigung der Schule fremd ist, und Unterhaltung noch weit weniger als Unterricht Zweck des Schulfestes sein kann; sie würde nur zur Zerstreuung, nicht zur Sammlung führen; das schliefst nicht aus, dafs man den jugendlichen Frohsinn, den die Festesstimmung sicher bringt, möglichst

frei walten läſst, und mit den Kindern Kind sein will, oder daſs man das im Laufe des Festes ermattende Lustgefühl durch Scherz und Spiel unterhält.

Einrichtungen und Mittel.

Es wird zweckmäſsig gleich hier eine allgemeine Übersicht über die Fest-Formen und Mittel angeschlossen, welche der Schule zu Gebote stehen. Nicht als ob wir meinten, daſs man Gemütsstimmungen ganz nach Belieben durch dieses oder jenes Mittelchen schaffen könnte; ist es doch schon sehr schwer in diesem dunklen und rätselvollen Bereiche des Seelenlebens die einzelnen Vorgänge zu erkennen oder dem Gemüte des Individuums beizukommen, geschweige denn dem Gemütsleben einer ganzen Gemeinschaft. Wenn man das Gemüt mit der durch den leisesten Luftzug bewegbaren Spiegelfläche eines Sees verglichen oder das allerfeinste Seelenbarometer genannt hat, so müssen wir bekennen, daſs wir den Festluftdruck nicht so regulieren können, um den Spiegel des Sees vor Trübungen, oder das Barometer vor Schwankungen und gewaltigen Depressionen zu sichern. Wer will den Schlüssel finden, um zartbesaitete Herzen zu einer gewissen Tonhöhe, geschweige denn die Herzen einer gröſseren Gemeinschaft zu einem Akkorde zu stimmen? Wer wollte also sich vermessen die Dosen von Ernst und Freude, von Würde und Lust so zu mischen, daſs sie eine im voraus berechenbare Wirkung auf das empfindlichste Organ unseres Seelenlebens haben müssen?

Schon die Frage, welche Form der Feier, ob Schulakt, Feier und Fest bei gewissen Anlässen zu wählen ist, scheint in allgemein giltiger Weise nicht entschieden werden zu können. Aber die Forderung scheint eine allgemein zulässige zu sein, daſs die Festanlässe nach ihrer Wertstellung in eine einfache, für das Gefühl leicht faſsbare Skala gebracht werden, und daſs Unwichtiges innerhalb derselben nicht mehr betont werde, als Wichtiges.

Zu der Unsicherheit in der Schätzung des pädagogischen Erfolgs gesellt sich der besonders auf diesem Gebiete lebhafte Kampf einander entgegengesetzter Erziehungsprinzipien und Richtungen, so daſs Posen Fr. W. G. Konferenz recht zu haben scheint, wenn sie beschlieſst: Allgemein giltige Vorschriften bezüglich der Einrichtung der Schulfeste lassen sich schwerlich aufstellen, und Kempen Ref., wenn er ausruft: de gustibus non est disputandum. Sätze, wie die von anderen Direktorenkonferenzen angenommenen: Förderungsmittel sind diejenigen Dinge, durch welche in der Schule ein guter Geist gepflegt wird, oder: Die Schule

feiert ihre Feste nur in ihren Formen und Mitteln, helfen die Frage nicht lösen, wenn auch gewifs zuzugeben ist, dafs die Schule überall, wo sie anderen Lebenskreisen Fest- oder Feiereinrichtungen entlehnt, diese nach den Gemütszuständen der Jugend abzumessen und abzuändern hat.

Feier.

Ohne Zweifel hat diese pädagogische Vorsicht und Behutsamkeit dahin geführt, dafs trotz aller individuellen Neigungen, wie Nakel Ref. treffend beobachtet, doch das Gesamtbild und der Totaleindruck der Schulfeste an allen höheren Lehranstalten fast derselbe ist, und dafs die Schulfeste mehr oder weniger den Charakter der Schulfeier haben. Mein Verlangen, welches ich schon angedeutet habe, dafs sie nie ohne Feier bleiben dürfen, beruht freilich auch darauf, dafs ich glaube, eine gesunde Gemütsstimmung müsse von innen heraus, funditus, gebaut werden, also mit der Erbauung beginnen; der Satz Neanders, dafs alles, was in die Tiefe oder in die Höhe geht, zu Gott hinführt, gilt auch umgekehrt und das von Lissa Ref. erwähnte Wort Kerns: Die innigste und dauerhafteste Vereinigung der einzelnen Gemüter und so auch des Volks mit seinem Könige ist die, welche auf dem alle Verhältnisse durchdringenden und aus dem tiefsten Innern kommenden religiösen Interesse beruht, hat für Schulfeste aller Art Bedeutung.

Mit Recht empfiehlt schon eine Ministerial-Verfügung von 1825 für alle Gelegenheiten, wo die ganze Schulgemeinschaft sich versammelt, eine religiöse Feier. Diese Anschauung vertritt auch Wongrowitz Referent für jede ernste Schulfeier. Und wenn das religiöse Gefühl auch nur durch einen Choral geweckt werden sollte — (ich finde die von alters her am hiesigen Gymnasium bestehende Einrichtung, dafs beim Schulspaziergange vor dem Ausmarsche ein Choral geblasen wird, sehr sinnig), — fehlen darf diese Anregung nicht. Sie bringt das „otium dat deus" und damit das Verhältnis von Arbeit und Mufse, von Werkel- und Feiertag mit einem Schlage zum Bewufstsein. — So mufs also auch eine kurze Andacht, meine ich in Übereinstimmung mit einer grofsen Zahl von Referenten, jedem Schulfeste vorangehen.

Dafs sodann das gesprochene Wort seine hervorragende Verwendung finde, wie es dem Charakter der Anstalt angemessen ist, ist ein Verlangen des Korreferenten Rogasen, dem wohl stillschweigend überall beigepflichtet wird; auch Ostrowo Korreferent erklärt: Ohne Rede kein Verständnis des Tages. Dafs viel oder lange reden nicht hilft, erklärt neben Kempen Referent, der Luthers Spruch: Tritt fest auf, mach's

Maul auf, hör' bald auf, zur Beachtung empfiehlt, auch Rawitsch Realsch. Ref., der sich dahin ausspricht, dafs früher, wo die Gelegenheit zu geistiger Anregung spärlich gewesen wäre, ein langer Aktus berechtigt gewesen sei, jetzt dürfe er nicht mehr als eine Stunde dauern; ob die Rede gelehrt oder ungelehrt sein, ob sie möglichst frei gehalten oder abgelesen werden soll (Kempen Referent), ob sie nur Ansprache oder Vortrag sein, immer nur vom Direktor oder auch von den Anstaltslehrern gehalten werden soll (Krotoschin R., Rawitsch R.), ob sie inhaltlich in engste Beziehung zum Tage zu setzen sei (Posen Realschule Korr.), oder gar, ob es wünschenswert sei, dafs der Direktor, wenn ein Lehrer ein zum Feste in keiner Beziehung stehendes Thema gewählt hat, sich von demselben künftig Thema und Disposition angeben lasse (Posen Realschule Referent) — das alles sind Fragen, die in der Forderung, dafs das gesprochene Wort gemütserhebend, erwärmend und begeisternd wirken müsse, implicite beantwortet sind, oder in allgemein giltiger Weise nicht beantwortet werden können; höchstens liefse sich die Frage, wann der Leiter, wann die Lehrer der Anstalt zum Festwort verpflichtet seien, dahin beantworten, dafs überall da, wo wie bei den Schulacten, der Aufnahme, Entlassung, Schulfesten ausschliefslich oder vorwiegend das Verhältnis der Schule zum Schüler zur Geltung kommt, wo gleichsam die Schule als Persönlichkeit zum Schüler spricht, die Einheit in der Person des Leiters Ausdruck findet, dagegen wo die gröfsere Gemeinschaft zur Schule spricht, grade ein Wechsel der die Schule vertretenden Redner bezeichnend ist und fruchtbar werden kann. Dann müssen aber, damit auch die Gemeinschaft im Lehrkörper Ausdruck erhalte, alle Lehrer der Reihe nach die Festrede übernehmen.

Die erwärmende Wirkung, scheint mir, wird eher eintreten, wenn die Festrede nach dem Verlangen von Ostrowo und Meseritz R. für alle verständlich ist, als wenn sie nach dem Wunsche von Meseritz Korr. mehr dem *ὑψηλόν*, als dem *ταπεινὸν γένος* angehört, und der nicht urteilsfähige Zuhörer nur einen allgemeinen Eindruck, ein bedeutungsvolles Wort mitnimmt. Schon der Apostel Paulus giebt den Begeisterten einen Rat, welcher in seiner Einfachheit ein- für allemal ausreicht: sie sollen verständlich bleiben. (Nasemann, Ewiges und Alltägliches.). Das können sie aber nur dann, wenn sie selbst Verständnis von dem haben, was in Andern lebt oder schlummert. Von der Rede eines Schülers, und wenn sie noch so durchdacht wäre, ist dies alles, also auch ein gemüterhebender Eindruck nicht zu erwarten, schon deshalb, weil ihr der autorative Charakter fehlt; den geistigen Mittelpunkt bei der Andacht und Feier wird immer nur der Lehrer bilden; er mufs den Schülern

vorfühlen, wenn sie ihm nachfühlen sollen. Eckstein (Vers. der 22. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner) hält Reden der Schüler immer für etwas unangemessenes. (cf. Dietrich, deutscher Unterr. u. a m.)

Hat die Andacht Erbauung, die Rede Gemütserhebung bewirken sollen, so soll der gemeinsame Schülergesang der Gemütsstimmung der Gemeinschaft Ausdruck und Bestand geben. Über den Wert desselben etwas hinzuzufügen nehme ich Anstand, da seine Bedeutung für das Einzel- und Gesamtleben genügend aus der Stellung dieses Unterrichtsgegenstandes im Lehrplane der höheren Lehranstalten, aus der Pflege des Chorgesangs, aus seiner alten Verbindung mit religiösen Feiern und aus der neueren mit dem Turnen erkennbar, und das Wort des Aristoteles aufser vielen anderen über die Macht des Gesanges bekannt ist, dafs er den Beruf habe die Menschen zu lehren, wie sie sich in rechter Weise freuen sollen. Er gehört daher an den Anfang und Schlufs der ganzen Feier oder ihrer Teile. Wie die Kirche nur die einfachen Formen und Mittel des Gebets, der Predigt und des Gemeindegesangs braucht, um auf das Glaubensleben der Gemeinschaft einzuwirken, so hat auch die Schule bei ihren Feiern die Verschiedenheit des Alters, Wissens, der Bildung in der Gemeinschaft zu berücksichtigen und Verständnis der Bedeutung des Festtages bei allen in einfachster und wirksamster Weise zu vermitteln.

Fest.

Die Schwierigkeit Einwirkungen auf das Gemütsleben zu bemessen, zu erkennen, ob das Wort die Herzen bewegt oder von ihnen weiter bewegt wird, die Erfahrung, dafs manche Festrede über die Köpfe hinweg und nicht zu Herzen geht, die Empfindung, dafs manche Feier kalt läfst, mag dazu geführt haben, dafs man den Mifserfolg der Einförmigkeit, Eintönigkeit der Feier zuschrieb. Man hat deshalb nach kräftigeren und reicheren Anregungen gesucht, und solche in der thätigen Teilnahme der Schüler finden wollen. Da in dem Mitthun der Schüler das Merkzeichen des Schulfestes liegt, so sehen wir in allen derartigen Einrichtungen Mittelstufen zwischen Feier und Fest. Diese Uebergangsformen haben doch nur für bestimmte Anlässe ihre Berechtigung; immer aber sind der feierliche und festliche, der ernste und heitere Teil des Aktes in merklicher Weise von einander zu trennen, wenn nicht das Gefühlsleben in eine unzuträgliche Unruhe versetzt werden soll, und wenn die Gemütserhebung nicht in eine frohe Gemütsstimmung sich auflösen soll, die sich des Festmotives nicht mehr bewufst bleibt. Wie es bisweilen gut ist den Charakter der Feier rein zu erhalten, so darf umgekehrt kein Schulfest, wie schon gesagt, ohne Feier bleiben. Schul-

feste sind demnach meines Erachtens nur auf Grund eines Festanlasses zu feiern. Charakterisiert sind sie durch die Mitthätigkeit der Schülerschaft. Diese kann nun zur Fest-Vorbereitung oder Begehung von einzelnen Schülern, Klassenverbänden oder der ganzen Gemeinschaft in Wort oder That, in letzterem Falle wieder in Form eines persönlichen Dienstes oder eines materiellen Opfers zur sachlichen Ausstattung oder zur Verschönerung des Festes durch persönliche Thätigkeit in Anspruch genommen werden; immer wird eine gewisse Selbstthätigkeit einzelner Schüler oder der ganzen Gemeinschaft für den gemeinsamen Zweck erforderlich, die unleugbar auf das Mitfühlen und Mitdenken aller von Einfluſs sein muſs.

Die geringste Mitbethätigung des Schülers ist doch nun die, daſs er persönlich an der Feier oder dem Feste teilnimmt; die Verpflichtung zur Teilnahme an den Feierlichkeiten (soweit sie in der Aula stattfinden, oder auch ohne diesen Zusatz) wird von Kempen Referent und Konferenz, Tremessen Konf. ausdrücklich ausgesprochen, von den meisten wohl stillschweigend angenommen; die Forderung, welche auch auf der 5. Pommerschen Direktoren-Konf. auf Widerspruch nicht gestoſsen ist, halte auch ich, soweit es Schulfeiern angeht, für durchaus berechtigt, da diese die Aufgabe haben für die Gemeinschaften des Staates und der Kirche zu erziehen und dies in einer den Einzelnen vor Verirrungen behütenden Form thun. Ich kann es deshalb nicht verstehen, warum Inowrazlaw Referent die Schüler der Sexta von der Königsgeburtstagsfeier ausgeschlossen zu sehen wünscht, sondern meine, abweichend von Posen Fr. W. G. R., daſs selbst in dem Ausnahmefalle, wenn die Aula nicht alle Anstaltszöglinge fassen sollte, irgend ein modus einer Feier für alle Schüler gefunden werden muſs, da niemand wichtiger und besser berechtigt bei der Feier ist, als der Schüler (Lissa Dir.). Ob die Schule aber auch legitimiert ist die Teilnahme sämtlicher Schüler an Schulfesten (im Freien Schneidemühl Konf., R.) obligatorisch zu machen, erscheint wir zweifelhaft; ich glaube sogar, daſs die Schule gut thut von diesem Rechte, falls sie es je erhalten sollte, keinen Gebrauch zu machen, weil sonst der Zwang, den sie selbst übt, als höchst gefährlicher Pfeil sich gegen ihre eigene Brust kehren würde, und sie nun auch verpflichtet wäre jeden Einzelnen vor etwa schädlichen Folgen des Schulfestes zu schützen. Erhalten wir also lieber die freiwillige Teilnahme, die der Beteiligung seitens der Schüler erfahrungsmäſsig keinen Eintrag gethan hat, beanspruchen wir nicht Rechte, damit wir nicht sofort unerfüllbare Pflichten und eine Verantwortlichkeit übernehmen müssen, unter deren Druck wir alle, Lehrer wie Schüler, zu leiden hätten. Wir lehnen also

die Verantwortlichkeit dafür, dafs in einzelnen Fällen der Jugendmut in Uebermut ausartet, der leichte Sinn in Leichtsinn umschlägt, die Erhebung Ueberhebungen erzeugt, die Gemütsanregungen Erregungen herbeiführen, kurz für alle Ausschreitungen einzelner ab, während Meseritz R., Inowrazlaw R., Fr. W. G. Posen Korr., Rogasen R. sie der Schule, dem Leiter und den Lehrern zumuten. Wir wissen, dafs jede Mit- und Selbstthätigkeit des Schülers es nötig macht, ihm für das Fest einen gewissen Grad von Selbständigkeit und ein beschränktes Selbstbewegungsrecht einzuräumen, und wissen auch, dafs keine Gemeinschaft, zumal wenn sie aus hunderten von muntern Knaben und Jünglingen besteht, die Ihrigen so fest im Banne hat, dafs nicht einzelne auf Augenblicke sich von ihr loslösen könnten. Geschieht es, so ist das alles, wie wir mit Meseritz R. bekennen, recht verdriefslich, verstimmt, kann aber dem Rufe der Anstalt, dem Zucht- und Gemeinschaftsleben nicht ernstlich schaden; wenigstens entscheidet der mögliche Mifsbrauch nicht gegen den richtigen Gebrauch (Bromberg, Realschule R.): abusus non tollit usum. Es hat auch hier der Satz, dafs Schulfeste nur der Ausdruck des ganzen Schullebens sind, seine Geltung; ist die Zucht im Hause eine feste, so wird sie auch aufserhalb desselben nicht locker werden; wenn Liebe und Ernst, Vertrauen und Festigkeit die Schüler bei der Arbeit in der Pflicht erhalten haben, dann wird auch draufsen bei aller Lust und Freude doch gute Sitte herrschen; wo Schüler aber, ohne fehlzugehen, sich nicht selbst bewegen können, da gönne man ihnen auch kein Selbstbewegungsrecht, sondern trenne die Gemeinschaft, um die einzelnen Glieder beherrschen zu können, führe Klassenfeste statt des Schulfestes ein, oder halte die Gemeinschaft im engen Raume des Turnplatzes oder der Aula zusammen.

Anderweitige gegen die Mitthätigkeit der Schüler bei Schulfesten erhobene Bedenken sind: dafs sie die Vergnügungssucht wecke, die Schüler zerstreue und so den Arbeits- und Unterrichtszweck beeinträchtige. Dafs jedem einzelnen Schüler nach seiner Kraft das Pensum der Mitthätigkeit zuzumessen, und dafs diese pädagogisch so abzumessen ist, dafs sie nicht andere Schulzwecke stört (Gnesen. R.), ist ein ganz selbstverständliches Verlangen. Es ist deshalb nicht blofs ein Mafshalten von der Jugend zu erwarten oder einfach zu verlangen, sondern möglichst jedem ein seiner Kraft und seiner Eigenart entsprechendes Mafs der Mitbethätigung zu diktieren. Deshalb ist eine Festordnung, welche die Thätigkeit des Einzelnen in dem Klassen- und dieser wieder in dem Festleben der ganzen Schulgemeinschaft regelt, unerläfslich; je mehr die Zahl der Schüler, Fest-Ort und Zeit die freie Bewegung des Einzelnen

ermöglichen, um so genauer wird die Ordnung in der Freiheit sein müssen, ja es wird in manchen Bewegungen eine militärische Ordnung Platz greifen müssen. Der Versuch von Rogasen R., einen solchen Festtag von 7 Uhr morgens bis 8 Uhr abends stundenplanmäfsig einzuteilen, verdient, wenn er auch nicht den Anspruch machen kann in seiner Ausführung mafsgebend zu werden, doch in seiner Absicht alle Beachtung. — Fraustadt R. wünscht zur Vermeidung von Langeweile, die Ungehörigkeiten erzeugt, einen wenn auch nicht streng programmmäfsigen Vergnügungsplan. Rawitsch R. wünscht sogar einen so detaillierten Plan in einer Konferenz festgestellt zu sehen, dafs die Thätigkeit jedes Lehrers beim Feste bis ins einzelne bestimmt wird. — Hüter der Ordnung sind die Lehrer, nicht aber ängstliche Aufseher der Schüler; — es bleiben freiere Schulfeste trotzdem die anstrengendsten Tage (Posen, Realschule R.), eine schwierige, und nur bei ausgebildetem, pädagogischem Takt und Zusammenwirken des ganzen Lehrkörpers lösbare Aufgabe (Schrader), und wenn sie nicht bei gutem Schülergeiste einige Befriedigung gewähren, eine Last. (Fraustadt R.).

Auch die vorbereitende Mitbethätigung der Schülerschaft hat nichts ernstlich Bedenkliches; mit Recht wird die Heranziehung der Schüler zur Tragung der Festkosten abgelehnt; der Unterschied, den Fraustadt R. zwischen der Ansammlung eines Vergnügungsfonds durch monatliche Beiträge und einer einmaligen Geldsammlung macht, ist für mich nicht erkennbar; immer werden die Eltern in Kontribution, nicht aber die Schüler in Selbstthätigkeit gesetzt; um diesen und jeden anderen auch nur indirekten Druck auf die Tasche der Eltern zu vermeiden, sinnliche und materielle Genüsse fernzuhalten, um arm und reich (Inowrazlaw R.) ohne Unterschied die Lehre zu geben, dafs der kostbarste Beitrag zum Feste im Austausch geistiger Gaben, in reiner Mitfreude und natürlichem Frohsinn besteht, wird es immer geraten sein die materiellen Einrichtungen möglichst einfach zu gestalten.

Ganz besonders befürchtet man, dafs die zu den Festvorbereitungen aufgerufenen einzelnen Schüler und Klassen sich durch diese Thätigkeit von der Schulaufgabe ablenken, zerstreuen lassen, und dafs so der Unterricht gestört werde. Fr. W. G. Posen R. fordert deshalb zur Verhütung der Aufregung unter den Schülern Klassenspaziergänge ohne Vorbereitung an Nachmittagen.

Zugegeben, dafs das richtige und gesunde Mafs bisweilen überschritten wird, — eine vorbereitende Mitthätigkeit z. B., wie sie Scheibert a. a. O. sich denkt, dürfte schwerlich durchführbar sein —, so wäre doch damit noch nicht jede Vorbereitung des Festes als überflüssig und schäd-

lich erwiesen. Im Gegenteil, glaube ich, ist eine geordnete und besonnene Mitthätigkeit der Schüler zur Vorbereitung ein gutes Mittel die freudige Aufregung derselben, die, wie Posen Realschule R. richtig beobachtet, den Schulfesten immer noch, wie früher, lange vorausgeht, in geordnete Bahnen zu leiten. Freut man sich doch meist mehr auf das Fest, als beim Feste selbst, und ein ruhiges An- und Ausklingenlassen der freudigen Stimmung ist natürlich und wohlthuend für das Gemüt. Welcher Art soll nun diese Mitthätigkeit der Schüler sein, d. h. welches sind die Mittel, mit denen Schulfeste auszustatten und zu feiern sind? Korref. Meseritz äufsert sich über diese Frage so sinnreich, dafs ich seine Äufserungen, soweit sie auf Schulfeste Bezug haben, vollständig hier beizubringen mir nicht versagen mag: Und doch haben wir, schreibt er, allen Grund die wenigen Ausdrucksmittel, die wir zur Erregung der Gefühle besitzen, zu Rate zu halten. Ruht ja unser ganzes Leben im Gegensatz zu den in diesem Punkte glücklicher gestellten Hellenen, auch was Schuleinrichtungen betrifft, auf einem Idealismus, der es mit dem Äufseren nicht so genau nimmt. An diesem Mifsverhältnis zwischen Gestaltungsgabe und Gestaltungsmöglichkeit auf der einen Seite und innerlich bleibender Triebkraft scheitert ja zum grofsen Teil überhaupt die Herstellung von Festen und Mitteln, den Schwung des Geistes zu beleben und ihm einen festeren Boden unterzubreiten. Indessen hat diese puritanische Enthaltsamkeit von allem, was zu den Sinnen redet, für die Schule wohl auch etwas Gutes. So lange nicht besondere Fonds vom Staate bewilligt werden den Schulfesten ein Relief zu geben, ... so lange wird die Schule bezüglich des ästhetischen Genügens, das ihre Feste gewähren, den Handwerkern gleichen, die im Sommernachtstraum Pyramus und Thisbe aufführen, und wir werden das tiefsinnige Wort des Theseus auf unsere Verhältnisse umzudeuten haben: „Das Beste in dieser Art ist nur Schattenspiel, und das schlechteste ist nichts schlechteres, wenn die Einbildungskraft nachhilft." — Ueberlassen wir es also nur ruhig weiter unserer Jugend ihren schlichten Festen durch Einbildungskraft nachzuhelfen, und nehmen wir ihr nicht Poesie und Illusion dadurch, dafs wir ihr kostspielige, sogenannte wirkliche Genüsse schaffen. Dann wird sie bei aller Einfachheit der Einrichtung doch imstande sein ihre Feste recht mannigfaltig zu gestalten, wie Konf. Meseritz es wünscht, wenn wir nur ihre Thätigkeit als das ansehen, wofür die Jugend selbst sie ansieht, — als ein Spiel. Was wollen denn auch alle die Schülerreden und Dichtungsversuche, die Recitationen und Deklamationen, die Gesänge und dramatischen Aufführungen, das Fahnenschwenken und Marschieren, der ganze phantastische Aufputz, mit dem sie ihre Feste ausstatten,

ernstlich besehen, bedeuten? Nichts weiter sind sie als Spiele, imitamina vitae, die nun einmal die Jugendfreude, die heitere Sonnenseite der Jugend bilden und die durch die natürlich frohe Vereinignng der Spielgenossen zu gemeinsam geregeltem Thun grade für das Gemeinschaftsleben von so hervorragender Bedeutung sind. Was sollten denn auch alle diese Thätigkeiten sonst sein? Etwa Fortsetzungen strengen Unterrichts, ernste Übungen, beachtenswerte Leistungen, bloſse Beschäftigungen zur Verhütung von Langweile, oder zerstreuende Unterhaltungsmittel? Dann wären sie das eben nicht, was sie sein sollen, eine völlig zwanglose, aber geordnete Selbstthätigkeit, die keinen andern Zweck hat als dem Mitspielenden selbst vorübergehende Befriedigung zu gewähren. Ich glaube, daſs man von jeher bei Schulfesten die beiden Gebiete der Prüfung und des Festes, der Arbeit und des Spiels nicht mit der beiden Thätigkeiten zuträglichen Deutlichkeit von einander geschieden hat; man hat die Arbeit zum Spiele und umgekehrt das Spiel zu einer Arbeit machen wollen, — und doch kann nur da, wo die Arbeit streng und ernst, das Spiel frei und freudig ist, das Leben kräftig sich erneuern. Es soll damit durchaus nichts gegen die spielende Verwertung des Gelernten bei Schulfesten eingewendet werden. Die Schule hat von jeher die natürliche Lust der Jugend mit allem zu spielen, die wir ja auch heute noch am Quartaner in seinen Schreibversuchen mit griechischen Buchstaben, an dem Sekundaner in seinen Versifizierungsversuchen, am Primaner in der Freude am rednerischen Pathos beobachten können, bei Schulfesten benutzt zur Aufführung lateinischer Komödien, wie zum Vortrage der orationes, und man hatte ein Recht diese Veranstaltungen Sprachfeste zu nennen, weil man eben nur das verlangte, was spielend geleistet werden konnte. So lange der Unterricht in der Erzielung rhetorischer und metrischer Fertigkeit gipfelte, mag es wohl auch mit weniger unnatürlichem Zwange möglich gewesen sein 100 bis 120 Reden jährlich bei solchen Gelegenheiten halten zu lassen (vergl. Rethwisch: Der Staatsminister von Zedlitz u. s. w.), obwohl auch schon damals über „Gaukelspiele und Betrügereien" geklagt wurde; heute, wo der Unterricht nicht mehr in dieser Sprachfertigkeit die einzige und höchste Frucht sieht, wo Schüler bei Schul-Feiern und Festen Vorträge und Reden halten, die sie als geistiges Eigentum vorführen, steht die Sache doch wesentlich anders, und zwar schlimmer noch, wenn es Ernst sein soll, als wenn es Spiel sein will. Ich weiſs nicht, ob dies nicht eine Verfrühung bedenklichster Art ist. Derartige Redeübungen gehören in den Unterricht und mögen dort gebührend gewürdigt, nicht aber bei Festen bewundert, und wo möglich noch der Nachwelt im Drucke überliefert werden. Was Wunder, wenn sie, sobald dies geschieht, dann

von selbst ihre geistigen Produkte an die Walhalla und Freya senden? Die gröfste Vorsicht, meine ich, ist also bei Zulassung von Schülerreden und Vorträgen, wenn sie nicht durchaus das geistige Eigentum des Schülers repräsentieren, bei Schulfesten nötig, schon deshalb, weil sie wenig geeignet sind auf das Phantasie- und Gefühlsleben der Redenden oder Hörenden einzuwirken. Aber derartige Produktionen haben bei den Ref. weit weniger Widerspruch gefunden, als ein anderes, seit alter Zeit beliebtes Schulfestmittel, welches das natürliche Terrain für das Phantasieleben des Jünglings bildet, die dramatische Darstellung einzelner Scenen oder ganzer Dramen. Sie ist nicht direkter Unterrichtsertrag zu nennen, da der Unterricht bis zu theatralischer Deklamation sich nicht versteigen darf, sondern an der Grenze der Rezitation stehen bleiben mufs.

Aber gegen sie zieht man mit den alten bekannten Gründen zu Felde: sie soll abziehen, zerstreuen, eitel machen, Meisterschöpfungen nur entstellt bringen (Posen Fr. W. G. Korr., Tremessen R.), der Genufs stehe dabei in keinem Verhältnis zur Vorbereitung, der Schüler habe genug zu thun, wie dies ja aus den Überbürdungsklagen erhelle, derartige Aufführungen brächten nur schlechte Schüler zu Ehren (Posen Realschule R.), kurz man hält sie für in vieler Beziehung bedenklich (Krotoschin R.). Sie finden aber auch warme Verteidiger: Nachteile für die Arbeit sind abwendbar; die Darstellungen sollen weder vollendete Leistungen noch Karrikaturen sein, auch mafslose Eitelkeit sei nicht zu befürchten; bewiesen sie doch, dafs die Schüler wenigstens versucht haben in den Geist des Stückes einzudringen; ja das Verständnis derselben werde erst durch Darstellung ermöglicht, der Sinn gehoben (Meseritz R.), Aufführungen klassischer Stücke an Stelle der öffentlichen Prüfung seien zu empfehlen, Umstände und Kosten seien nicht allzu grofs (Meseritz Korr.); ein kleines humoristisches Theaterstückchen wünscht Rogasen R., tiefen und nachhaltigen Einflufs erwartet von dramatischen Vorstellungen Lifsa (Direktor) und erklärt: Ein Primaner, der die Rolle des Kreon in der Antigone gelernt und sich so hineingearbeitet hat, dafs er sie sicher und gewandt zur Darstellung bringt, nimmt warscheinlich ein Mehr und Besseres und Bleibenderes an klassischer Bildung aus der Schule mit fort, als manch anderer, der vielleicht einen besseren lateinischen Aufsatz anfertigen konnte“, am wärmsten tritt Bromberg Realschule R. für sie ein, der es für wünschenswert hält, die in Vergessenheit geratene Sitte der Schulkomödien wieder aufzufrischen. Auch die Frage, was für Stücke zur Aufführung gelangen sollen, ist erörtert worden. An Terenz sei nicht mehr zu denken, die Dramen der Klassiker

würden zur Karrikatur entstellt, und für beliebige andere Stücke sei unsere Jugend zu schade, votiert Posen Realsch. R., wogegen Bromberg Realsch. R. unter Ausschlufs von Darstellungen biblischer Geschichten nach Art der Passionsspiele und von modernen Lustspiele kleine patriotische Stücke für zuläfsig, für die passendsten die Schillerschen und Götheschen Dramen oder einzelne Scenen (auch aus Shakespeare) erklärt, da eine mimische Darstellung von Dramen, mit denen der Schüler aus dem Unterricht bekannt sei, nur dazu dienen könne dieselben der Phantasie näher zu bringen und dem Gedächtnis schärfer einzuprägen; sehr passend, weil mit dem Schulbetriebe eng zusammenhängend, seien auch die Dramen griechischer Tragiker, im ganzen oder in Scenen, im Urtext oder in der Übersetzung.

Die Konferenzen Fraustadt, Bromberg Gym., Ostrowo Fr. W. G. und M. G. Posen haben sich für dramatische Aufführungen entschieden, die Realschule Posen beinahe einstimmig gegen die Zulassung derselben; doch bemerke ich, dafs der an der zuletzt gen. Anstalt gemachte Versuch mit einer nicht blos dramatischen, sondern theatralischen mit Kostümen und sonstigen Theaterrequisiten ausgestatteten Aufführung des Schatzes von Lessing von Geist a. a. O. p. 39 ff. als ein sehr gelungener gerühmt wird; es sei der Schatz, heifst es dort, als ein höchst erwünschtes Mittel zur Weckung aller persönlichen Kräfte, als eine treffliche Schule gewandten, mafsvollen Benehmens recht dringend zu empfehlen.

Was und in welcher Ausdehnung, ob in dramatischer oder theatralischer Form gespielt werden soll, bleibt von der Veranlassung, vielen anderen Umständen, besonders von dem grade vorhandenen Schülermaterial abhängig; den Wunsch des R. Bromberg R., dafs Kostüme nur in aufsergewöhnlichen Fällen zur Verwendung kommen sollen, teile ich, da Kostüme etc. einen höheren Grad in der Festskala darstellen, und Ge- oder Verwöhnungen dieser Art den Sinn abstumpfen und die Phantasie matt machen. Ebenso bin ich mit ihm, abweichend von Posen Fr. W. G. R., gegen die Erhebung eines Eintrittsgeldes, sei es auch nur zu milden Zwecken, weil dadurch Schauspiel wird, was Spiel sein soll, und ab- wie beifällige Kritik berechtigt wird.

Wenn wir bei der Lektüre im Unterricht fordern, dafs die Schüler sich in die Dramen hinein arbeiten, hineindenken, hineinversetzen, vertiefen, hineinleben sollen, so können wir, glaube ich, bei Festen nun auch noch einen kleinen Schritt weiter thun und gestatten, dafs die grofsen Charaktere in ihnen beim Feste Leben gewinnen, und dafs Primaner zeitweise, wie Kinder zu den Stiefeln des Vaters, zum Kothurn greifen, wenn er ihnen auch nicht ganz kunstgerecht sitzt. Lassen wir

nur dem Spielernste und Spieltriebe der Jugend an solchen Tagen Raum zu froher Ausgestaltung ihres Phantasielebens, und tragen wir nicht in ihre frohspielende Schaffens- und Wirkelust einen Schulernst hinein, welcher das Spiel verdirbt; kurz, gönnen wir ihr in den Feststunden als eine notwendige fruchtbare Ergänzung zu dem gemeinsamen Arbeits- und Pflichtenleben auch ein gemeinsames Herzensleben!

Ein ganz eigenartiges Redespiel wird unter dem Namen „dialektisches Spiel" von Bromberg Realsch. R. empfohlen, die geistreiche Konversation, und zwar in Alumnaten bei gemeinsamem Gastmahl, in offenen Anstalten in der Behausung des Direktors. Wenn sie, der Höhepunkt aller Bildung, überhaupt mit Schülern erreichbar ist, so gehört sie doch nicht hierher, da sie in der Gemeinschaft der Schule undenkbar ist. Bedenklich wäre es Schülern das Geistreich-Sein-Wollen beizubringen.

Aus dem Reiche der Töne holen wir die weitaus besten Mittel, um dem Zusammenklingen der Gemüter beim Feste Ausdruck zu leihen; das Lied hat daher eine hervorragende Stelle unter den Festmitteln, vorzüglich das Volkslied als „der Ausdruck gemeinsamen Erlebnisses in Lust und Leid"; soll aber hier der Unterrichtsertrag spielend verwertet werden, so wird vor allem der Grundsatz: ne multa, sed multum Platz greifen und der Wunsch der meisten Referenten, dafs zur Melodie der Text nicht fehle, Berücksichtigung finden müssen. Lassen sich gröfsere Tonstücke, ohne dafs das Lied beeinträchtigt wird, wirklich leisten, so werden sie unzweifelhaft ebenso anregend wirken, wie die Aufführung von Dramen. Besser werden sie nicht im Unterricht eingeübt. Der privaten Übung ganz überlassen bleibt die Instrumentalmusik, welche, seitdem der frühe Beginn und energische Betrieb des Unterrichts hierin Mode geworden ist, als ein beliebtes Ausstattungsmittel der Schulfeste auftritt. Von der ästhetischen Wirkung solcher Aufführungen wird billiger Weise geschwiegen; aber das ziemlich fertige Spiel eines Mitschülers, vielleicht die Vereinigung der Musiker zu einer Kapelle (Bromberg Realsch. R.) mag ja beim Feste ganz frohstimmen und zu musikalischer Ausbildung anregen. Ostrowo R. hat besonders an Schülern polnischer Zunge mit solchen Aufführungen gute Erfahrungen gemacht.

Fallen die bisher genannten Mitthätigkeiten in Wort und Lied vorwiegend den Schülern der oberen Klassen zu, so kommen wir nunmehr zu den Spielen, in denen das frische Knabenherz seine Welt findet, zu den Bewegungsspielen, die mit Recht Vollspiele heifsen, weil der Knabe voll mit Leib und Seele beteiligt ist und für beides aus ihnen Gewinn zieht. Dem Vorgange einiger Referenten wie Krotoschin, Rogasen, die

ein ganzes book of sports beigebracht haben, kann ich begreiflicherweise nicht folgen, sondern nur hervorheben, daſs die von Bromberg Realsch. R. sogenannten agonistischen und von Schrader neuerdings in Verf. d. h. Schulen so warm befürworteten Turnspiele, die neben dem Moment der Gemeinsamkeit auch das der Freiheit enthalten, auch für obere Klassen ansprechend und deshalb besonders geeignet erscheinen, die Gemeinschaft in gröſseren Klassenverbänden beim Bewegungsspiele zusammenzuhalten. Die mittelbaren Einwirkungen dieser Spiele auf die Lebenslust und Lebenskraft der Jugend hier nachzuweisen liegt nicht in unserer Aufgabe; Schrader kennzeichnet ihren Wert durch das Wort: pro republica est, dum ludere videmur. Endlich wird noch der Turnunterrichtsertrag, die Fertigkeit in Gerät-, die Genauigkeit in Frei-, die Ordnung in Marsch-, die Schönheit in Reigenübungen zweckmäſsig beim Feste spielend verwertet.

Zu den Bewegungsspielen gehört der Tanz mit den Schulfesten anwohnenden jungen Mädchen nicht; mit ihm wird oft in das Schulfest ein der Absicht desselben ganz fremdes Interesse, das für Personen weiblichen Geschlechts, hineingetragen; er ist nicht Spiel, sondern, wenn harmlos, eine Spielerei, wenn nicht, eine Genuſsverfrühung nicht ungefährlicher Art (Meseritz R. Bromberg Realsch. R.), weil sie weder auf Kopf noch Herz, sondern lediglich auf die Sinne wirkt, um so bedenklicher zu Zeiten, wo diese oder andere Umgangsformen der Geschlechter unter einander nicht streng züchtig sind. Zu diesen theoretischen Bedenken gesellt sich das praktische, daſs durch den Tanz das Gemeinschaftsleben beim Feste beeinträchtigt wird, da nur wenige (Fraustadt Realschule R.) (Ostrowo R. behauptet, die wissenschaftlich am wenigsten tüchtigen) die Tänzer sind. Und doch meint Rogasen R. nur unberechtigte Rigorosität könne das Vergnügen des Tanzes den Schülern wehren. Ostrowo R., Wongr. R., Tremessen R. haben den Grundsatz: „Ländlich, sittlich" und gestatten ihn als bal champêtre, nur als Episode, auf grünem Rasen, Bromberg Realschule R. und Meseritz R. verlangen Garantieen, Vorsichtsmaſsregeln gegen Gefahren, kurze Dauer. Alle diese Einschränkungen billige ich durchaus und fordere ferner, daſs die Tänzerinnen dem Rektor bekannt sind, daſs nur Schüler der Anstalt mittanzen, Eltern und Lehrer auf gröſste Decenz halten. Dann ist von dem so selten gebotenen Genusse nichts zu fürchten, aber freilich — auch wenig zu hoffen. Warum verbietet also die Schule den Tanz nicht? Bringt sie wirklich nur der herrschenden Zeitrichtung eine schwächliche Konzession? Meseritz R. behauptet es, Korr. protestiert dagegen. Ich

glaube, dafs sie pädagogisch klug verfährt in der Praxis heute, wo die Schüler oberer Klassen täglich auf der Eisbahn u. a. a. O. mit Mädchen verkehren, bei den wenigen Schulfesten den Tanz nicht zu verbieten. Aber er bleibt ein Vergnügen, das, wie jedes andere sinnliche, sehr eingeschränkt und gehörig überwacht sein will. Schülerbälle werden daher von allen Referenten, auch von der Konferenz Tremessen abgelehnt, Konf. Krotoschin glaubt sie nicht widerraten, Fr. W. G. Posen R. sie als erträglich empfehlen zu müssen, da er hofft, dafs infolge des veredelnden Umgangs mit Personen anderen Geschlechts das Verkommen der Studenten weniger häufig sein werde. Die Konferenz tritt ihm aber nicht bei.

Die Teilnahme sämtlicher Lehrer am Schulfeste wird vorausgesetzt; sie sind die Festgeber, die als väterliche Freunde des Schülers ihm mit Wohlwollen vieles gewähren und mit Ernst manches versagen müssen; während sie bei der Feier den Schüler zu erheben suchen, lassen sie sich beim Feste zu ihm herab; sie überwachen die Festordnung nach einem vorher bestimmten Plane und beteiligen sich an den festlichen Vorbereitungen nach Mafsgabe ihrer Unterrichtsthätigkeit, ihrer persönlichen Gaben und ihrer Gemütsstellung zum Schüler nach vorher getroffener Verabredung. Die Festtage der Schule sind vor allem auch Festtage der Eltern, deren Söhne der Anstalt zur Bildung und Erziehung übergeben sind; an solchen Tagen ist die Familie, um ein Wort Willmanns zu brauchen, der Resonanzboden, auf dem der Schulton anklingt, sie hat bei Feier und Festen ein Recht zu hören, wie die Saiten des Herzens gestimmt sind, nicht blofs mit den Lehrern über die Erziehung des eigenen Kindes zu sprechen, etwas, was bei einem allgemeinen Schulfeste am wenigsten erreichbar wäre, nicht blofs das in Wort, Lied und äufserer Ordnung ihnen Gebotene aufzunehmen, sondern mit feinem Auge und Ohr den Geist der Schule und ihr Kind in der Gemeinschaft mit anderen zu beobachten. Und wie fruchtbar wirkt es auf Lehrer, Schüler und Eltern, dafs bei solchen Gelegenheiten die Schlagbäume, die vor den Thüren des Hauses stehen, wegfallen, dafs die streng abweisenden Grenzpfähle der Staatschule nicht sichtbar sind, dafs Haus und Schule gleichsam ein Reich bilden und ihren Bund feiern. Trotzdem aber sind die Eltern nur Zeugen des Festes; sie und die gebildete Welt, wie sie ein Referent nennt, die Gönner der höheren Lehranstalt, wollen ein treues Bild von dem idealen Leben der Anstalt erhalten, nicht ein künstlich verschönertes; sie werden nicht verlangen, dafs ihnen zu Liebe „höher gesungen werde, denn genotieret ist", d. h. anders gesprochen, gesungen und gespielt werde, als es die Jugend eben verträgt und vermag.

Dafs bei einer solchen Erweiterung des Schulkreises das Schulfest manchmal beinahe den Charakter des Volksfestes annimmt, ist nicht zu verhüten; aber besonders bei freieren Schulfesten ist das Odi profanum vulgus et arceo nötig, wie es einige Ref. verlangen.

Der natürliche Ort des Festes ist, wenn es nicht im Freien stattfindet, die Aula, der Turn-Saal oder Platz je nach Veranlassung und Art des Festes; für Anstalten von dem Umfange der hiesigen hört die Möglichkeit derartige Familienfeste im geschlossenen Raume ohne Gefahr zu feiern überhaupt auf; aber Gottes schöne Natur ist auch in jeder anderen Beziehung der geeigneteste Festplatz, dessen Freuden dadurch nicht geschmälert werden, wenn der Himmel auch nicht über dem Feste lacht.

Festanlässe.

Wenn wir nun oben versucht haben, die Schulfeier und das Schulfest gleichsam als den Funken darzustellen, welcher bei passender ernster oder froher Gelegenheit vorhandene Gefühle und das durch die Schule mittelbar gepflegte Gemütsleben ganz intensiv erneuert und die Herzen der Jugend zur Begeisterung entflammt, so erhellt bereits, dafs diese Wirkungen in hohem Grade abhängig sein müssen von dem Charakter der Festtage; sie sind daher nicht blofs Anlässe, sondern wirken auf Inhalt und Form der Feiern und Feste ein, weil sie die Richtung der Festempfindungen und Gedanken vorwiegend bestimmen und beherrschen. Von den anderweitig gemachten (Gottschick s. v. Schulfeste in der Schmid'schen Encykl.) Einteilungen der Anlässe hat die vom Referenten der 5. Pomm. Dir. Konf. aufgestellte am meisten Beifall gefunden; eine eigentümliche Teilung der Schulfestarten findet sich beim Korreferenten der Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen 1874 p. 95, der augenblicklich anregende und kontinuirlich wirkende unterscheidet. Nur einzelne Feste werden besprochen von Rogasen R., Krotoschin R. — Inowrazlaw R. teilt sie ein in stehende uud aufserordentliche, Bromberg Gymnasium in belehrende und erziehende, Ostrowo (Konferenz) in 1. patriotische Feierlichkeiten, 2. deklamatorische, musikalische, theatralische Aufführungen, 3. Feste im Freien. Mariengymnasium (Konf.) und Meseritz R. haben das Bedürfnis neben Schulfesten, die durch das Schulleben oder öffentliche Leben, soweit es das Schulleben berührt, begründet sind, noch solche aufzustellen, die unabhängig von seiten der Schule veranstaltet werden, bez. die eine Mittelstellung und zum Hauptzweck haben die heitere Seite des Schullebens hervorzukehren; sie werden eigentliche Schulfeste genannt. Im Anschlufs an die Mehrzahl, und besonders an

die durch die gesetzlichen Bestimmungen gegebenen Andeutungen ordne ich die Festanlässe in

A) allgemeinen Charakters, welche die Schule aus dem Volks- und Volkskirchenleben (nicht Staatskirchenleben, wie Ref. Meseritz will) entnimmt, und

B) besonderen Charakters, wie sie die Aufgabe der Unterrichts- und Erziehungsanstalt, oder die Geschichte und der Geschäftsgang der einzelnen Schulen bringt.

Wir gelangen somit jetzt zu der besonderen Bedeutung der Schulfeste, die wir, weil sie eine bewufst erziehliche ist, die pädagogische nennen wollen. Dafs jede Schule, d. h. Erziehungsanstalt, mag sie Volks- oder höhere Lehranstalt sein, im Volks- und Kirchenleben die Anlässe zu ihren Festen sucht und findet, ist ein Zeichen dafür, dafs, wenn auch in der Geistesbildung durch die verschiedenen Arten von Schulen grofse Unterschiede geschaffen werden, die Gemütsbildung doch in den Hauptpunkten einheitlich geblieben ist und bleiben mufs. Selbstverständlich werden sie nach Mafsgabe der Bildung, die sie vermitteln, in der Zahl und Wahl der Festanlässe auseinandergehen: So hatte die höhere Lehranstalt den hundertjährigen Geburtstag Göthes und Lessings ebenso wie den Schillers zu feiern, während die Volksschule, wie es das Volk selbst gethan, nur den des letzteren wählen kann; für diese wird beim Reformationsfest nur Luther, für jene neben Luther auch Melanchthon von Bedeutung sein. Volk (Vaterland) und Kirche sind und bleiben die beiden Gemeinschaften, in welche jeder Knabe hineinwächst ohne unser Zuthun; also mufs er auch für sie erzogen werden; wie Erziehung überhaupt „Ausbildung der Individualität und Umbildung zum Leben in der Gemeinschaft" ist, so hebt auch jede Schulerziehung von Haus und Heimat an; im Hause liegt der Keim des religiösen Gemütslebens, wie in dem Heimatsgefühl die Vaterlandsliebe ihre natürliche Quelle hat. Auch die höhere Lehranstalt knüpft also an diese natürlichen Gefühle oder Mitgaben der häuslichen Erziehung an und wird schon mit Rücksicht auf den ungleichen Bildungsstandpunkt der Schüler gut thun, immer nur die Hauptereignisse im Vaterlands- und Kirchenleben zu Festanlässen zu nehmen, und so durch kirchliche Festfeiern das Gefühl der Zugehörigkeit zur Kirche, durch vaterländische die Liebe zu Fürst und Vaterland und zu dessen grofsen Söhnen, durch Schulfesttage die Pietät gegen die Schule, das Schulfamilienleben, wie Meseritz Ref. es nennt, zu pflegen. Selbstverständlich sind diese verschiedenen Richtungen, nach welchen das Gemütsleben in Bewegung gesetzt wird, nicht ängstlich zu trennen. Gehören sie doch im Leben auch zusammen; „Volk und Gott sind Kor-

relate", ist ein Ausspruch Luthers; dafs erst der lebendige Glaube dem Nationalgefühl die rechte Kraft giebt, ist eine geschichtliche, dafs das Staatsleben erst dann die nötige Festigkeit erlangt, wenn kirchlicher Sinn rege ist (Meseritz R.), eine tägliche Erfahrung. Um wieviel mehr wird die Schule dieses Zusammenhangs sich bewufst bleiben müssen! Schliefst sie doch noch die beiden gröfseren Gemeinschaften in sich, für die und in denen der Zögling später zu wirken hat: Staat und Kirche. —

Kirchliche Feste.

Gelegentlich der engeren Frage nach den Schulfesten können und dürfen wir nicht jene weitere Frage ganz unerörtert lassen, ob innerhalb der Schulgemeinschaft, in welcher allgemeine Verhältnisse religiöse und kirchliche Mischung in der Schülerfrequenz herbeigeführt, staatliche Rechtsanschauungen dasselbe in der Zusammensetzung der Lehrerkollegien zugelassen haben, eine Glaubensgemeinschaft überhaupt, und durch welche Mittel sie in bestimmten Grenzen erzielbar ist. Zeitverhältnisse, Stellung von Staat und Kirche, das lokale kirchliche Leben, der Geist, in dem die Schulleitung geführt wird, die kirchliche Vertrauensstellung, welche Leiter und Lehrer den Eltern und Zöglingen gegenüber sich zu geben wissen, alles dies sind Faktoren, die entscheidenden Einflufs hierauf haben; selbst unter den denkbar günstigsten Verhältnissen der Art wird die Glaubensgemeinschaft innerhalb der Schulgemeinschaft eine begrenzte, ethisch-religiöse sein. Dies durch alles, besonders durch den Religions-Unterricht der Konfessionen zu schaffen, durch bestimmte Einrichtungen wie Gebets- und Andachtsgemeinschaft möglichst die ganze Schulgemeinschaft zu umfassen, jeden einzelnen Zögling für sich in das richtige und alle insgesamt in dasselbe Verhältnis der „Gottbedürftigkeit und des Gottvertrauens" zu stellen, werden sich alle höheren Erziehungsanstalten zur Aufgabe machen können und müssen, wenn anders aus dem tiefsten Grunde religiösen Gefühls ein sittlicher und idealer (Schrader) Schulgeist erwachsen soll. Doch sind Gebet und Andacht in keinem Betracht Schulfeste wie Meseritz R. will, sondern Andachts-Übungen, Gewöhnungen, wie er sie selbst bezeichnet. Auch der sonntägliche Kirchenbesuch und die Teilnahme an der Abendmahlsfeier (Fr. W. G. Posen Korr.) werden, da sie Zugehörigkeit zu einer der christlichen Kirchen voraussetzen, als Schulfeste nicht zu bezeichnen sein, sondern nur als Schulfeste konfessionellen Charakters; sie büfsen dadurch nichts an Wert und Bedeutung für das Schulgemeinschaftsleben ein, sondern werden als Glaubensbethätigung in den zur Konfession gehörigen Zöglingen fruchtbares Glaubensleben wecken, fördern und leiten

und durch den Einflufs auf die Charakterbildung vieler auch von Bedeutung für die aller werden. Auch die Feier des Reformationsfestes, deren Fr.W.G.R. und Lissa R. gedenken, gehört nur der evangelischen Schulgemeinschaft an; mag sie nun das Lebensbild Luthers oder seiner Mitstreiter bringen, die Bewunderung für den Glaubenshelden oder den deutschen Mann wecken, für die kirchliche oder nationale That begeistern, immer wird sie bei nur einigermafsen fruchtbarer Benutzung der gemütsbildenden Momente Ueberzeugungs- und Thatkraft innerhalb der konfessionellen Gemeinschaft wecken, die nicht ohne Einflufs auf den Geist der ganzen Schule bleiben kann. Ebendeshalb werden dem Schulleben solche das konfessionelle Bewufstsein stärkende Einrichtungen nirgends fehlen dürfen; wie sie den friedlichen Sinn der Schule stören, Anstofs bei anderen Konfessionen erregen sollen, was seitens eines Referenten behauptet wird, sehe ich nicht ein; dann müfsten sittlich bestimmt entwickelte und gerichtete Schülernaturen auch Unfrieden säen; wie sollte, wenn alle diese Einrichtungen nur darauf abzielen, Gemütsfrieden in der einen konfessionellen Gemeinschaft zu erzeugen, aus dieser Saat Unfriede mit anderen aufgehen? Gerade der höheren Lehranstalt, die über die Konfirmation hinaus ihre Zöglinge behält, kommt es zu den Tag zu feiern, an dem einige Zöglinge kirchlich mündig werden; die Darmstädter verlegen auf ihn mit Recht die bedeutungsvollste Feier der evangelischen Kirche, die gemeinsame Abendmahlsfeier. Es bleiben somit nur noch die Hauptfeste der christlichen Kirche und die Sonntage für eine Feier in der christlichen Gemeinschaft übrig. Dafs die Schule sich hierbei auf eine Vorfeier beschränken mufs und, wenn sie nicht Alumnat ist, nicht beanspruchen darf die Kirche zu ersetzen, wird schon von Schrader hervorgehoben; die Oktober 73 im Ministerium gepflogenen Verhandlungen haben ergeben, dafs der Wunsch in gemeinsamen Andachten und Feiern beider Konfessionen das christlich Gemeinsame zu pflegen immer noch auf Widerspruch in der Theorie stöfst; sollte seiner Erfüllung auch die Praxis entgegenstehen, so wird deshalb die konfessionelle Feier doch nicht verabsäumt werden dürfen; die höhere Lehranstalt ist es der Familie, der Kirche wie dem Staate, der auf christlichem Fundamente ruht, schuldig, ihre Zöglinge zu bewufstem Festhalten und freiwilliger, freudiger Teilnahme an kirchlichen Feiern und Festen zu erziehen. Hiernach kann ich zu den von der Konferenz Realschule Posen aufgestellten Thesen: Religiöse Gedenktage sind nur in der betreffenden Konfession zu feiern, sowie zu den von den Konferenzen Lissa und Fr.W.G. Posen aufgestellten Thesen: Das Reformationsfest ist von Schulen mit ausgesprochen evangelischem Charakter durch eine Schulfeier festlich

zu begehen, bez. bei den Anstalten, wo dieselbe bisher schon üblich ist, beizubehalten, nur zustimmend mich erklären. Dafs kirchliche Feste von wenigen Referenten besprochen worden sind, ist bei den obwaltenden provinziellen Verhältnissen erklärlich. Vergessen wir nur nicht, dafs wir, an den natürlichen, kindlichen Glauben anknüpfend, unsere Knaben nur eine kleine Strecke der Entwicklung zum bewufsten Christentum zu begleiten, nicht zu führen haben; denn die Führung kommt Familie und Kirche zu, die auch noch genug zu thun haben, um den oft störenden Zeitgeist fern zu halten.

Über die Einrichtung dieser religiösen und kirchlichen Schulfeiern möge, da ja überhaupt in betreff der Einrichtung wenig sachlich feststellbar ist, auf Scheiberts reiche und auf tiefer Kenntnifs des Menschenherzens beruhende Auseinandersetzung a. a. O. p. 317 ff., Barth a. a. O. p. 59 ff. u. a. m. verwiesen sein. Es kann über die Macht des gemeinsamen Gebets, wo alle nicht blofs mit, sondern für einander beten, über die Bedeutung des Gesanges der Schulgemeinde, über Inhalt der Ansprache, über die Steigerung der Einwirkungen Passenderes nicht gesagt werden. Im ganzen sind die Formen der kirchlichen Feier zu entnehmen, doch nicht streng nachzuahmen.

Vaterländische Feste.

Auch die vaterländischen Feste haben wir zu feiern, wie sie fallen; auch hier ist das Thema, wie Kempen Referent es richtig bezeichnet, nicht etwa: neue Feste auszuklügeln. In der That sind auch dahin gehende Vorschläge fast nirgends gemacht worden. Die Festanlässe bringt also auch nach dieser Richtung das Volksleben. Ob auch die höheren Lehranstalten die Pflicht haben dem Volksleben sich anzuschliefsen, ist keine Frage; thäten sie es nicht, so würden sie sich einfach vom Volksbewufstsein ab und gegen dasselbe kehren, was an sich unnatürlich sein, auch ihrer Bestimmung, dem Volke die Denker und geistigen Führer zuzuführen, zuwider laufen würde.

Die höhere Lehranstalt wird deshalb den Puls des Volkslebens genau beobachten müssen, dem wechselnden Bedürfnis desselben sich nicht ganz entziehen können, aber aus der Zahl der vaterländischen Feste immer diejenigen zu Schulfesten wählen, welche dem Gemeinschaftsleben der Schule die wirksamsten Impulse geben. Die Schule ist also in der Wahl vaterländischer Festanlässe durchaus abhängig von der Zeit, in der sie steht, und von den gegebenen Staats- oder nationalen Verhältnissen. Wie viele Schulen zeichnen jetzt noch den 18. Oktober durch ein Schulfest aus, und wie schnell ist der 3. Juli aus dem Festkalender gestrichen

worden! Der Gang der vaterländischen Geschichte hat sie überholt, und wenn auch nicht aus dem Gedächtnisse des Volks ausgewischt, doch in der Wertschätzung, der gemütlichen Teilnahme verblassen lassen.

Auch darüber entscheidet das Volksleben, nicht die Schule, ob Staatsgefühl oder Nationalbewufstsein beim Feste hervortritt; wir z. B. sind jetzt in der glücklichen Lage, dafs preufsisches Staatsgefühl und deutsches Nationalbewufstsein, wie Jäger a. a. O. bemerkt, zusammenfällt; aber ganz entsprechend der Zeitlage empfiehlt der Historiker: in den alten Provinzen, von dem preufsischen Staatsgefühl ausgehend, deutsches Nationalbewufstsein zu stärken, in den neuen Landesteilen sich an das deutsche Nationalbewufstsein zu wenden, um dadurch das preufsische Staatsgefühl zu wecken.

Im vaterländischen Schulfeste findet also das staatliche oder nationale Gemeinschaftsleben der Schule seinen frohen Ausdruck, und je ungezwungener dieser ist, um so wirksamer wird er für die Pflege des Bewufstseins deutscher Nationalität, oder, einfacher ausgedrückt, für die Klärung und Vertiefung der Vaterlandsliebe sein. Ich wähle den deutschen, nicht den fremden Ausdruck „Patriotismus" absichtlich; es ist nämlich bezeichnend genug, dafs von blinder oder beschränkter Vaterlandsliebe niemand spricht, und dafs die Attribute, welche Verirrungen dieses Gefühls ausdrücken, sich nur an das Fremdwort hängen. Es ist das ein Wink, den der Sprachgebrauch dem Korref. Meseritz hätte geben sollen, dafs deutsche Vaterlandsliebe nie gut zu blindem Patriotismus auswachsen kann. Seine Furcht, dafs die Vaterlandsliebe leicht als höchste Instanz gelten und das Gymnasium den stolzen Namen Humanitätsschule einbüfsen könnte, ist grundlos, die weitere Auseinandersetzung, wenn sie darauf ausgeht zu zeigen, dafs von der Nationalität Humanität ausgeschlossen wird, schon oft widerlegt, zunächst historisch, wie das Wort Fichte's, das Korreferent selbst anführt: „Nur der Deutsche hat wahrhaft ein Volk und ist befugt auf eins zu rechnen, nur er ist der eigentlichen und vernunftgemäfsen Liebe zu seiner Nation fähig", beweist, welches ihn hätte daran erinnern sollen, dafs die durch das Christentum verklärte Humanität zu den Grundzügen deutschen Nationalcharakters gehört und dafs das Gymnasium den weiten Weg durch die sittlichen und religiösen Anschauungen des klassischen Altertums nimmt, um ein Glaubens- und nationales Leben zu wecken, durch welches die Humanität nicht aus-, sondern eingeschlossen wird, sodann empirisch, weil trotz der Trennung der Welt in Nationalitäten die Humanität noch nicht zu kurz gekommen ist, endlich pädagogisch, weil jedes Kind nicht blofs als Gottes- und Menschenkind, sondern auch

als zu einer Nationalität gehöriges geboren und uns übergeben ist. Aber bis zum bewufsten Deutschen oder zum bewufsten Menschen bringt es das Gymnasium mit seiner Bildung und Erziehung beim Knaben ebenso wenig, wie zum bewufsten Christen, dazu gelangt erst der geistig ausgewachsene Mann; die höhere Lehranstalt bringt ihn nur auf den richtigen Weg, beseitigt die unklaren Hemmungen, die in der individuellen und nationalen Selbstsucht liegen. Doch genug, vielleicht schon zu viel über eine Frage, die mit dem vaterländischen Schulfeste wenig und nur indirekten Zusammenhang hat! Die entgegengesetzte Befürchtung, dafs die höhere Lehranstalt, speziell das Gymnasium in ihrer Erziehung und Durchbildung zu weltbürgerlich und zu wenig national gerichtet sei, ist namentlich in unserer Zeit oft gehört worden, seitdem wir uns unerwartet auf eine Jahrhunderte lang ersehnte Höhe nationaler Machtentwicklung gehoben und besorgt in die Zukunft sehen, wie das erworbene kostbare Gut wohl zu bewahren sein wird. Da mag denn in diesem von ängstlicher Sorge eingegebenen Wunsche dem neuen Reiche eine neu ausgerüstete Jugend heranzubilden, wie es ja auch in der überreichen Litteratur geschehen ist, die nicht blofs neue Unterrichtsziele sondern auch neue Methoden, nicht blofs neue Erziehungsaufgaben, sondern auch Arten verlangt, gleichsam als ob die Erziehung Geschichte machte und nicht umgekehrt von der Geschichte die Erziehung abhängig wäre, hie und da auch bei vaterländischen Schulfesten des Guten zu viel geschehen, und sollte es wirklich vorkommen, wie Kempen R. sagt, dafs bei Schulfesten der besiegte Feind von der Schuljugend mit Hurrah und Hussa zu Tode gehetzt, Selbstüberhebung, rohe Schadenfreude, blinder Nationalhafs geweckt wird, so würde ich allerdings begreifen, wie Krotoschin R. patriotische Beklemmungen bekommt, wenn er sieht, wie man wieder und immer wieder siegt, aber dennoch nicht dem Ersteren zustimmen, dafs man beim vaterländischen Feste Humanitätsgedanken zu kultivieren habe, sondern ich meine, bei solchen Gelegenheiten haben wir in erster Linie zu starker und klarer Vaterlandsliebe zu erwärmen. Heifst das ebensoviel wie zu nationaler Gesinnung erziehen? Besonders, wenn man wie Posen Fr. W. G. R. der Definition von nationaler Gesinnung folgt, welche der R. der 18. Westf. Dir. Konf. aufgestellt hat: Nationale Gesinnung ist die auf dem Boden gemeinsamer Abstammung uud des Zusammenlebens erwachsene und durch die Einsicht in Wesen und Geschichte des Volks begründete Bestimmtheit des Willens das geistige und materielle Wohl der Nation als solcher nach Kräften zu fördern! Gewifs nicht! Ich glaube mit Korr. Meseritz gegen den Referenten derselben Anstalt, Ostrowo und Nakel

Ref., dafs lebensfähige Keime zur Gesinnung im Schulleben aufgehen können; diese selbst, wie der Charakter, bildet sich im Strome der Welt. Deshalb ist es die bescheidene und doch schöne Aufgabe der vaterländischen Schulfeste die vaterländischen Gefühle und Gedanken, von welchen die Alten draufsen bewegt werden, auch in den Köpfen und Herzen der Jugend im Schulkreise zu sammeln. Wir sprechen von natürlicher Körperwärme und suchen sie zu erzielen und zu erhalten, — nun auch die Herzens- und Gemütswärme für die Sache des Vaterlandes bedarf der Pflege! Was und wie die höheren Lehranstalten, die schon ihrer rechtlichen Stellung nach Brücken zwischen Staat und Familie sind, es anzufangen haben, um die Jugend durch Unterricht und Erziehung so vorzubereiten, dafs sie „der Lenz nicht schlafend find'", liegt aufserhalb unserer Aufgabe; wir setzen voraus, dafs es dem höheren Unterrichtswesen nach seiner Organisation, dem Unterrichtsleben in der deutschen Schule noch möglich ist, oder, wenn nur erst wieder die Gemütsruhe der Zeit mafsvollere und erfüllbarere Anforderungen an die höhere Schule gebracht haben wird, möglich werden wird mit einer dem Bedürfnisse der Nation genügenden nationalen Erkenntnis, Geistes- und Gemütsbildung die männliche Jugend auszustatten, und haben hier nicht zu untersuchen, ob die geistige Nahrung, die sie bieten, den ausreichenden nationalen Nahrungsstoff enthält, und noch weniger, was wir an geistiger Nahrung wegzunehmen oder zuzusetzen haben, um sie national kräftig zu machen, und so dem erstarkten Körper auch einen stärkeren Geist zu sichern. Kein Unterricht ist gänzlich ausgeschlossen von der Pflege nationalen Bewufstseins, keiner von der Bildung des Gemüts, wie wir eben gesehen, keiner von der Richtung auf das Ideale, jeder Unterricht, auch der scheinbar zur nationalen Bildung berufenste in der Muttersprache, vaterländischen Geschichte, Litteraturgeschichte, Geographie, im Singen und Turnen, kann möglicherweise nur totes Wissen, blofse Fertigkeit fördern; Liebe zur Person oder Sache, zum Vaterlande oder Volke, sie ist stärker, als Wissenstrieb und mehr, als Erkenntnis, lockender, als Menschen und Engelzungen. Klar und wahr, wahr und warm mufs der Unterricht sein und machen. Dann wird er das natürliche kindliche Vertrauen in bewufstes Gott- und Selbstvertrauen, in klares und starkes männliches Vertrauen zu dem weltgeschichtlichen Berufe der Nation, zu der Idee des Vaterlands umsetzen, und so wird ein Vertrauen das andere stärken und mehren. Wie klar und tief, wie beherzigenswert für unsere und für alle Zeiten hat dies Königin Luise mit dem Worte ausgesprochen: „Der politische Glaube ist, wie der religiöse, eine gewisse Zuversicht des, das man hoffet und nicht siehet."

Wir haben es bei der Weckung des vaterländischen Sinnes also auch nicht mit einem Kapitel der Unterrichtslehre, sondern mit der ganzen Gymnasialpädagogik zu thun, die den Wert der Bildung nicht nach dem examinierbaren Wissen, sondern nach der geistigen Leistungsfähigkeit und nach der Herzensbildung mifst. — Keine, auch nicht die verfeinerte Unterrichtstechnik unserer Tage kann da helfen, es geht mit dem Wissen wie mit dem Vermögen: Fertig überliefert bleibt es unfruchtbar, wenn der Erbe nicht weifs, wie es erarbeitet ist, und wenn er es sich nicht wieder erarbeitet. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Deshalb heifst es die nationalen Sitten und sittlichen Ideen der Väter fest- und hochhalten, ihnen, nicht fremden, nachdenken und nachleben. Daher die immer wiederholte Mahnung an die Schule unserer Zeit mehr zu erziehen! Gewifs, wie die strenge Sitte des Hauses „das Allerheiligste des nationalen Geistes" ist (Riehl), so ist auch die strenge Schulsitte, die den Zögling in der Selbstbeschränkung und Beherrschung, in der Selbstthätigkeit, in der Selbstbefreiung bis zur Selbstlosigkeit täglich übt, Eigenwilligkeit und Eigensinn bricht und ihm dafür das geistige und sittliche Eigentum der nationalen Gemeinschaft gibt, kurz die einfache Rückkehr zum Alten (Hillebrand, Halbbildung und Gymnasialbildung, Rundschau 1879), der Weg, der auch der neuen Zeit verbürgt, dafs dem Zögling die Pflicht gegen das Vaterland Lust, die Liebe zum Vaterlande Pflicht wird.

Nur die Hauptpunkte nationaler Durchbildung und Erziehung sollten hier flüchtig berührt werden, um anzudeuten, welche Voraussetzungen die Schule durch ihre Arbeit zu erfüllen hat, ehe sie sich schmeicheln darf, durch Feste vaterländischer Bedeutung auf ihre Zöglinge einzuwirken. Dieselben Voraussetzungen zum Feste macht auch Tremessen R., wenn er sagt, Patriotismus und nationale Gesinnung seien durch den Unterricht zu wecken, aber den Einflufs auf das Gemüt bringt die festliche Feier. Ganz aufser Betracht müssen nach der Begrenzung der Aufgabe bleiben die Faktoren, welche oft mächtiger als Berufsbildung und Erziehung einwirken, die Zeit mit dem, was der Knabe und Jüngling selbst erlebt, und die des Familienlebens. Das stille Wirken der Familie in dieser Richtung zeichnet uns der Mann, dessen Leben vaterländischer Wissenschaft in hervorragender Weise gewidmet war, Jakob Grimm, mit den Worten: „Liebe zum Vaterlande war uns, ich weifs nicht wie, tief eingeprägt; denn gesprochen wurde auch nicht davon; aber es war bei den Eltern nie etwas vor, aus dem eine andere Gesinnung hervorgeleuchtet hätte." „Anhänglichkeit zum Vaterlande liegt im Blute", sagt Korref. Meseritz; die Muttersprache, meine ich, ist das wichtigste

gemeinsame geistige Eigentum, das der Schüler zur Schule mitbringt. Ans Vaterhaus und den Hausvater also haben wir anzuknüpfen bei dem Schüler, bei welchem noch keine Schulvoraussetzungen gemacht werden können. Aus dem Vaterhause wächst der Knabe mit seinem natürlichen Gefühle in das Vaterland, ehe er noch in der Schulgemeinschaft die vaterländische Geschichte gelernt hat, hinein. In dem Landesvater erkennt er die nächste sichtbare Autorität, welcher der Hausvater mit Pietät sich unterordnet; so bringt der Knabe Liebe zum Vaterlande, Pietät vor dem Landesvater als patrimonium mit. Auf diesen Zusammenhang zwischen Schule und Haus weist auch Wongrowitz Ref. hin, wenn er u. a. sagt: „Was die Familie im kleinen, soll die Schule im grofsen: Liebe zum Herrscherhause wecken, mit Stolz auf Ruhm und Gröfse des Vaterlandes erfüllen, selbstloses Streben nach höheren Interessen einimpfen, frei machen von eigennützigen Sonderbestrebungen und somit vorbereiten auf den künftigen Beruf treuer Staatsbürger." Sollte die Schule an den Tagen, wo die Väter sich dieser Güter freuen, schweigen? Nein, da ist es Zeit des Lebens und Denkens streng abgemessenen Gang zu unterbrechen, die natürlichen Gefühle und Gedanken, welche die Lebensgemeinschaft erfüllen und bewegen, zu sammeln, die Frage, die der Tag bringt: Wem und was haben wir ihm zu danken? — froh zu erwägen, kurz alles innere Leben, das unter der Tagesarbeit scheinbar ruhte, in Flufs zu bringen. Hat nun gar ein Volk, wie das deutsche, das Glück in der Person des Landesvaters sich und seinen Nationalcharakter inkarniert zu sehen, wie es der Prinz-Gemahl von England bezeichnet, fallen Lebensschicksale des Fürsten und grofsartige Wandlungen in der vaterländischen Entwicklung so zusammen, dafs der Landesvater gleichsam die verkörperte Idee und Geschichte des Volks wird, dann braucht nur die sittliche Lebensgemeinschaft im Festsaale räumlich sich zu einen, — und in den Herzen aller erwacht Liebe, Vertrauen, Bewunderung, Verehrung, kurz die richtige Feststimmung. Herbst in seinem anregenden Aufsatze über Idealismus (Daheim) sagt: Eine solche Feier hält die Mitte zwischen geschichtlichem Verständnis und praktischer Bethätigung; ist sie auch dem Zauber des Selbsterlebten nicht gleich, so ist sie ein Leben aus zweiter Hand, und das ist gleichfalls die Dichtung."

Das sich Eins-Wissen in einem Gefühle zu einer Person kann nur erhebend und stärkend auf das Gemütsleben des Einzelnen und der Gesamtheit zurückwirken. Dann macht sich eben alles von selbst, es braucht nichts künstlich geweckt oder gesteigert zu werden. Vor tendenziöser Absichtlichkeit, die der natürlichen Unmittelbarkeit Eintrag thut, und

Verstimmung erzeugt, statt froh zu stimmen, wird von Jäger a. a. O., Schrader und einigen Referenten mit Recht gewarnt; die Warnung bezeichnet übrigens recht den Deutschen, der auch zum Vaterlande und Landesvater sagt: Wenn ich Dich liebe, was geht's Dich an? Aber es ist doch wohl ein Unterschied zu machen, wie ich dem Korreferenten Meseritz gegenüber bemerken muſs, zwischen kühler tendenziöser Berechnung, die, deutsch gesprochen, doch weiter nichts als Unwahrhaftigkeit ist, und warmer Empfindung, die an dem Feste zu wahrer Begeisterung sich entflammt. Da tritt die Natur an die Stelle pädagogischer Kunst, und die ist oft packender nicht bloſs als alle „vorgefaſste Theorie und Weisheit," sondern auch als der gepriesene „pädagogische Takt." Warum muſs denn auch beim Feste die Wahrheit nur maſsvoll zu Ehren kommen? Innere Wahrheit ist des Festes schönster Schmuck, sagt Wongrowitz Ref. treffend. Hält Korreferent Meseritz es doch selbst für pädagogisch, die Quelle der Begeisterung zu erschlieſsen durch Betrachtung des Lebens und der Thaten hervorragender Männer und doch „solle man das Charakterbild nicht loslösen von den mitwirkenden Kulturmächten und den allgemeinen Bedingungen, denen jedes menschliche Handeln unterworfen ist; die groſsen Männer seien nicht auf den Isolierschemel zu setzen" (nach Rümelin). Nun, daſs auch der groſse Mann ein Kind seiner Zeit ist, wird ja allgemein behauptet; es wissenschaftlich nachzuweisen, fällt oft recht schwer; aber man lasse nur nicht, sage ich mit dem Referenten der 18. Westfälischen Direktoren-Konferenz vor lauter Pragmatismus Personen und Charaktere zurücktreten, man gebe freudig und bewundernd zu, was wahr ist, daſs groſse Männer ihre Zeit bestimmen, nicht von ihr bestimmt werden, man gebe vor allem uns Deutschen zu, daſs uns die Hohenzollern als wahre Volks- und Staatspädagogen furchtlos und treu von Stufe zu Stufe nationaler Entwicklung geführt haben; dann erst kommen wir zumal beim Feste zu dem erquicklichen Gefühl der Verehrung, das, wenn es auf das Wahrhaftige und im Kern Tüchtige geht, den Charakter erhebt und ihn tauglicher macht zu edlen Entschlüssen und Thaten, als alles Predigen von Moral und Sittlichkeit. (Adolf Stahr nach Geist a. a. O.)

Annoch hält das Volksleben in Deutschland am 2. September, dem Tage von Sédan, fest, um das Andenken an die groſse Zeit zu feiern, in welcher Deutschlands Fürsten und Stämme geeint das Schwert zur Abwehr gegen einen begehrlichen Feind zogen und in fast ununterbrochenem Siegeslaufe unter die Mauern der feindlichen Hauptstadt mitten im Krieg das langersehnte deutsche Friedensreich wiedererstehen lieſsen; der Streitfrage (cf. G. Weck, Wittenberg a/E.), ob dieser Tag „Aller-

deutschentag" bleiben, ob ein anderer es werden solle, dessen wird in den Reff. nirgends gedacht; Inowrazlaw R. scheint gegen die Ansicht des Korr. dieses nationale Fest nur für ein vorübergehend bestehendes zu halten, da er es zu den aufserordentlichen zählt; Krotoschin R., der gegen ein Volksfest an diesem Tage ist, fordert geradezu für den Tag ein Schulfest und meint, dafs der 2. September geeigneter sei als der 18. Januar, Posen Realsch. R. bekennt sich nur ungern zur vox populi, da die Feindseligkeiten zweier mächtiger Nachbarstaaten nicht durch einen Gedenktag bei der Jugend verewigt werden sollten, und würde lieber den 18. Januar oder 10. Mai wählen. Unter der Voraussetzung, dafs das Volksleben im aufserpreufsischen Deutschland an diesem nationalen Festtage festhält, — besser freilich wäre es, wenn auch bei diesen der 22. März sich einbürgerte —, bin ich nur „um der idealen Gemeinschaft willen" für die von der Konf. Fraustadt, Krotoschin, R. Posen einstimmig angenommene These, dafs die Schule auch fernerhin das Sedanfest feiern solle. Gewifs richtig ist die Bemerkung von Fraustadt R.: So lange das Volk beide Feste feiert, hat auch die Schule die Pflicht. Der Tag lebt als Höhepunkt des denkwürdigen Krieges im Herzen der Nation; erhalten bleibt er durch eine Schulfeierlichkeit. Ebenso nennt Tremessen R. richtig das Schulfest nur einen Teil des allgemeinen Festes. Die meisten Reff. geben der Geburtagsfeier des Kaisers eine andere Zweckbestimmung als der Feier des Geburtstages des Reiches; an ersterem seien die Herrschervorzüge hervorzuheben, ein historischer Rückblick auf die Dynastie zu geben (Inowrazlaw), Anhänglichkeit an den Herrscher (Krotosch. R.), unbedingte Hingebung an die Herrscherpersönlichkeit (Wongr. Korr.) zu wecken, Dankbarkeit und Liebe zum Könighaus (Lissa R.) zu vertiefen, die letztere Feier habe den Zweck, das Einigkeitsgefühl zu stärken, die Einigung Deutschlands zu festigen (Krotoschin R.), die Schüler so weit zu fördern, dafs sie später mit vollem Verständnis ihrer Zeit thätigen Anteil an dem Ausbau des deutschen Reichs nehmen (Lissa R.), Heldenmut und Thatkraft des deutschen Volks zu feiern (Tremessen R.), nicht blofs an die Grofsthaten unserer Krieger zu erinnern, sondern auch zu ähnlichen zu begeistern (Inowr. R.). Will man nicht um Worte streiten, so mufs man das alles als aus den Festanlässen resultierend theoretisch wohl zugeben; praktisch wird und darf die Trennung nicht zur Geltung kommen, da Kaiser und Reich, Preufsen Deutschland nicht von einander getrennt werden können. Dafs die Königsgeburtstagsfeier in preufsischen Schulen mehr preufsischen Charakter haben wird, wie Jäger a. a. O. Ostrowo R. und Fraustadt R. wünschen, liegt nicht blofs in der Natur der Sache, sondern ist auch

pädagogisch erforderlich. Nicht blofs inhaltlich, sondern auch nach dem Tone und dem Stimmungseindrucke werden beide Feste unterschieden. Mit Jäger a. a. O. verlangt Ostrowo R. für die Königsgeburtstagsfeier einen ernsten, getragenen, und wenn man den Ausdruck nicht mifsverstehen wolle, amtlich feierlichen Ton. Lissa R. scheint der Königsgeburtstagsfeier den Charakter eines Familienfestes geben zu wollen, weil er die Schüler gleichsam ihre Glückwünsche darbringen läfst. Im ganzen also wünscht die Mehrzahl für den Geburtstag des Königs eine Schulfeier, d. h. sie schliefsen die Mitbethätigung der Schüler am Feste aufser durch gemeinsamen Gesang aus, nur Fr. W. G. Posen Korr., Trem. R., Meseritz R. wünschen Schülervorträge — Tremessen Konf. kann es nicht empfehlen, bei den patriotischen Festen Schüler Reden halten zu lassen, — andere beschränken sie auf das Einstimmen der Schüler in ein vom Direktor ausgebrachtes Hoch, eine, pädagogisch betrachtet, allerdings nicht ganz unbedenkliche Kundgebung der Schüler.

Für die Feier des Sedantages dagegen wird fast allseitig ein Schulfest, Mitbethätigung der Schüler nicht blofs in dem bei Schulfeiern üblichen Mafse, sondern auch noch durch Spaziergänge (Posen Realsch. R., Ostrowo Konf., wogegen Posen Fr. W. G. Konf. sie verwirft), musikalische Vorträge (Lissa R.), Turn- und andere Spiele (Ostrowo, Schrimm R.), Turnfeste (Wettturnen) (Nakel) gewünscht. Auch Jäger a. a. O. will, dafs die Schulfeier den Charakter eines Volksfestes trage und nicht in feierlichem Redeakt, sondern mit Liedern, Spaziergängen, Turnen und anderen Spielen begangen werde. Fraustadt R. meint am Sedantage, wo körperliche Tüchtigkeit des deutschen Volks ihre glänzendste Probe bestanden hätte, dürfe ein Schauturnen nicht fehlen. Man sucht nach Ausdrucksmitteln, um die Verschiedenheit der Gemütsstimmung an den beiden vaterländischen Festtagen zu kennzeichnen und giebt dem einen vorwiegend den Charakter der Feier, dem andern den des Festes! Man sucht nach verschiedenen Farbentönen und Klangstärken, um Auge und Ohr empfinden zu lassen, was man eigentlich selbst nicht empfindet und denkt, dafs es sich an jenem Tage um den König von Preufsen, an diesem um das deutsche Volk handle. Ich gestehe, dafs weder meine Ästhetik, noch mein Patriotismus derartige Differenzierungen für richtig, geschweige denn, dafs meine Pädagogik sie für zweckdienlich hält. Feier und Fest, Preufsen und deutsches Volksbewufstsein gehören zusammen; deshalb behandelt man sie besser gleichmäfsig; bei beiden darf die ernste Feier, aber auch das frohe Fest nicht fehlen. Ich sehe deshalb auch nicht ein, warum nicht, abgesondert von der ernsten Feier in der Aula, am Königsgeburtstage nachmittags oder abends ein nach der Jahreszeit

mit verschiedenen Festmitteln auszustattendes Schulfest folgen soll. Das Herkommen in der Armee zeigt, welchen Weg auch die Schule bei dieser Festeinrichtung zu nehmen hat.

Eine Menge von Einzelheiten haben ihre generelle Erledigung in dem Vorangegangenen bereits gefunden oder sind zu geringfügig, um eine Beantwortung nötig zu machen. Eine kleine Frage, welche auf der Pommerschen Direkt.-Konf. eingehende Besprechung erfahren hat und sogar durch Abstimmung entschieden worden ist, ob es ratsam sei, an den Orten, wo die Feier der Anstalt sich nicht bequem in die übrigen Festlichkeiten einfüge, zum Geburtstage des Königs eine Vorfeier zu begehen, hat auch Krotoschin R., Fr. W. G. Posen R. und Korr. und die Konf. der letztgenannten Anstalt beschäftigt, deren Beschlufs: Die Feier des Königsgeburtstags ist womöglich nur am eigentlichen Festtage zu begehen, die Möglichkeit der Vorfeier nicht ausschliefst; angeordnet wird bekanntlich die Vorfeier nur dann, wenn Königsgeburtstag auf einen schulfreien Tag fällt; aus andern Rücksichten, so schwerwiegend sie lokal sein mögen, wird die höhere Lehranstalt es sich nicht versagen dürfen, und wenn es in früher Morgenstunde geschehen sollte, ihre Gefühle an dem Tage selbst auszusprechen.

Die Frage endlich, welche die Konf. Fraustadt, Schneidemühl und einige Referate besprechen, ob und unter welchen Bedingungen die höhere Lehranstalt an öffentlichen Aufzügen, Volksfesten teilnehmen solle, hat, scheint mir, mit dem Schulfeste keinen Zusammenhang; die Wahrung korporativer Selbstständigkeit wird die Schule in solchen Fällen nur für die Aufstellung im Zuge, ein Schulfest im Rahmen des Volksfestes zu feiern aber nicht beanspruchen dürfen.

Auch nichtpolitische Gedenktage können Anlässe zu nationalen Schulfeiern werden; Ostrowo Konf. will Gedenktage, die für das geistige Leben der Nation von Wichtigkeit sind, Fr. W. G. Posen Korr. Männer, die sich um Wissenschaft und Kunst verdient gemacht haben, besonders aber unsere Dichterheroen, doch mit Mafsen, Rogasen Korr. auch geistig hervorragende Männer edlen Charakters gefeiert sehen; am wärmsten tritt Posen Realsch. R., unterstützt von der Konf. derselben Anstalt für diese Schulfeiern ein, da der blofse Unterricht nicht ausreichend sei, dem Mangel an Idealismus abzuhelfen; er verlangt daher, nicht blofs das Andenken der Männer, die als Heroen des Geistes Bannerträger des Idealismus für die Nation und für die ganze Menschheit geworden sind, sondern auch der Männer gefeiert zu sehen, welche bahnbrechend auf anderen Gebieten vorwärts geschritten sind; die Realschule vor allem habe die Pflicht, die Heroen auf dem Gebiete der Naturwissenschaft und

Mathematik, soweit ihr Wirken dem jugendlichen Verstande faſsbar ist, an besonders wichtigen Gedenktagen durch Festfeiern zu ehren.

Jedenfalls werden die Forderungen bestimmter werden müssen, wenn sie irgend erfüllbar sein sollen. Wie wenig erfahren Schüler der höheren Lehranstalten von der Geschichte der Wissenschaften. Wie schwer muſs es also werden, ihnen, die das Gebiet der Wissenschaft nicht überschauen können, einen Begriff von der Bedeutung groſser Forscher, oder gar der groſsen Kette von Thucydides bis auf Ranke, von Aristoteles bis auf Boeckh, von Plato bis auf Kant zu geben! Ihrer werde im Unterricht bei gegebener Gelegenheit in weihevoller Stunde vor den wenigen Schülern der Anstalt, in deren Köpfen eine Ahnung von dem Umfange der Wissenschaft heraufdämmert, gedacht, nicht aber durch eine Schulfeier vor der ganzen Gemeinschaft; diese Feier wäre wenigstens nicht ein Ergebnis des Schullebens und auch wiederum für dasselbe ohne Bedeutung. Schüler können sich solchen Forschern nicht verwandt fühlen. Wie anders mit den groſsen Dichtern der Nation! Was ihnen diese in Gedicht oder Rede ans Ohr bringen, klingt ihnen bekannt, was sie fühlen, können sie ihnen nachfühlen, manches auch schon nachdenken; immer auch, wie vordem, treten sie heute noch mit ihrem Schiller in Verkehr, bevor sie die Schule zu der Lektüre seiner Werke zuläſst, weil sie durch eine gewisse Gemeinsamkeit nationaler, humaner, idealer Art mit ihm sich verbunden fühlen. Steht die Schülerschaft einer höheren Lehranstalt in einem so regen und innigen Umgang mit ihren Idealmenschen in der schöngeistigen Litteratur, dann wird allerdings, wenn ihnen an Säkular- und Semisäkulargedenktagen mit und vor der gebildeten Welt das Recht eingeräumt wird in einer ihrer jugendlichen Kraft entsprechenden Weise einzustimmen in den Chor der Begeisterung, eine fruchtbare Rückwirkung nicht ausbleiben. Über die Einrichtung dieser Feiern äuſsern sich die Ref. nicht; meinerseits sei nur hinzugefügt, daſs es den Schülern dienlicher ist, mit den Worten der Dichter, als über sie zu sprechen. Die an der Oldenburger Realschule übliche Einrichtung der Dichterabende ist mir immer als die beste Form der Schulfeiern dieser Art erschienen; sie besteht in Deklamationen und Gesängen.

Schulfeste.

Da bei diesen Gedenkfeiern die Schule meist selbstständig zu entscheiden hat, welche Tage ihr einer besonderen Auszeichnung wert erscheinen, so sind wir auf der Grenze der eigentlichen oder besonderen Schulfeiern angelangt. Ganz unabhängig von andern Gemeinschaften,

ordnet die Schule ihren Festkalender. Da die pädagogische Bedeutung dieser Feste wesentlich darin besteht, Gemein- wie Selbstgefühl im Einzelnen zu stärken, dem Bewufstsein der Zusammengehörigkeit und Zugehörigkeit zu einem Ganzen Ausdruck, dem Schul- und Schülergeiste Anregung und Nahrung zu geben, kurz an die Schule und ihre Idee die Gemüter so zu fesseln, dafs sie mit Freuden ihr anhangen, so wird alles, was diese Person in ihrem Leben gewinnt oder verliert, jeder Schritt, den sie in ihrer Entwicklung vorwärts thut, jeder innere oder äufsere Zuwachs eine Gelegenheit zu freudig, ernst oder schmerzlich bewegter Feier in der ganzen Gemeinschaft sein. Und aus der Fülle aller dieser Töne, mit denen die höhere Lehranstalt Anfang und Schlufs des Schuljahres oder der aus dem Geschäftsleben der Schule sich ergebenden Zeitabschnitte bei der Versetzung oder Zensur, das Andenken an Wohlthäter bei der Erteilung von Stiftungsprämien, die Aufnahme und den Abgang von Mitschülern, den An- und Austritt von Amtsgenossen, deren Amtsjubiläen, Anstaltsjubelfeste, Erinnerungs- oder Todestage von Schulangehörigen, die Einweihung neuer Anstaltsgebäude in ihrer Bedeutung für die Schule der Empfindung der Lebensgemeinschaft nahe bringt, klingt der eine Grundton heraus: Liebet euch untereinander und behaltet die Schule lieb. Wer wollte wohl auf diesem Gebiet individuellen Anstaltslebens sagen, welche Ereignisse durch Akte, Feiern oder Feste auszuzeichnen seien, wer eine fertige Schablone, die für alle Anstalten und Verhältnisse passt, in Bereitschaft halten? Auch die Ref. alle erwähnen nur die Gelegenheiten, ohne über die Einrichtung der Feier mehr als das durch das Herkommen Bekannte zu geben.

Dafs Prüfungen nicht Feste, Feste nicht Prüfungen werden sollen, habe ich schon ausgesprochen. Ich würde deshalb von der Besprechung der öffentlichen Prüfung absehen können, wenn ich nicht, wie in manchen anderen Punkten, so auch hier den Ref. und Korref. Folge zu leisten hätte. Kempen und Krotoschin Konf. erklären ausdrücklich, dafs sie keine Schulfeste sind. Was sind sie denn? Lissa Dir. nennt sie nur sogenannte Prüfungen, eigentlich Schaustellungen; es sei aber charakteristisch für diese Art Prüfungen, dafs man sie doch möglicherweise zu den Schulfesten rechnen kann, Inowrazlaw R. ein notwendiges herkömmliches Übel, Korref. eine der Schule unwürdige Farce, Meseritz Korref. fragt, ob sie vielleicht ein Besserungsmittel für den doctor umbraticus sein sollen, sie seien eine veraltete Einrichtung; Kempen R. nennt sie Parademärsche und will sie beseitigt sehen, aber die Konf. entscheidet sich mit Stimmengleichheit für dieselben; für die Beseitigung derselben sind auch Gnesen, Krotofchin, Rawitsch, Inowrazlaw Konf. Bekannt ist,

dafs auch die Pommersche Dir. Konf. 1873 sich gegen die öffentliche Prüfung erklärt hat. Man nimmt vorzüglich an der Öffentlichkeit, dem nicht sachverständigen, nicht ernst teilnehmenden Publikum Anstofs, auf welches Posen Realsch. R. Göthes Wort: Beseht die Gönner in der Nähe, halb sind sie kalt, halb sind sie roh, anwendet, Meseritz R. wünscht beschränkte Öffentlichkeit und schliefst namentlich Mädchen aus höheren Töchterschulen aus; auch für Lehrer und Schüler seien sie zwecklos, wenn nicht geradezu schädlich. Der bekannten Schraderschen Auffassung, die Lissa Dir. ideal nennt, folgen Lissa, Meseritz R. und Korref., Bromberg Realsch. R., Ostrowo R. Korref. und Konf. Doch auch sie machen Reformvorschläge, von denen einige bezwecken den festlichen Charakter des Aktes zu erhöhen, andere den Prüfungserfolg zu sichern; jene wünschen Gesänge, Deklamationen und andere Festmittel mit ihnen verbunden, diese fordern mehr Zeit, mehr Einheit der Prüfungsgegenstände, Konferenzbeurteilungen u. a. m., kurz ehrliche Arbeit, die öffentlich auszustellen in mancher Beziehung ja nützlich sein kann, aber kein Schulfest werden wird. Ein Schau- und Preisturnen halte ich nicht wie Konf. Krotoschin für eine öffentliche Prüfung, weil nicht so sehr einzelne ihre Fertigkeit im Gerätturnen zu beweisen haben, als vielmehr die Turngemeinschaft Zucht und Ordnung; ich rechne es also wie Fr. W. G. Posen Korref., Posen Realsch. R. und Fraustadt R. zu den Schulfesten, die, selbst wenn sie störende Vorbereitungen nötig machen sollten, wie Fr. W. G. Posen Korref. annimmt, doch alljährlich, am besten am Sedantage, auch durch Wort und Lied auf dem Turnplatze öffentlich zu feiern sind.

Über die öffentliche feierliche Entlassung der Abiturienten bringen die Ref. und Konf. nicht mehr als, was bereits aller Orten Brauch ist; nur Krotoschin R. erblickt in den Versicherungen der Dankbarkeit und des Trennungsschmerzes seitens der Scheidenden „hohle Phrasen" und erklärt, dafs eine selbstständige regelmäfsige Feier entbehrlich sei. Mit der Königsgeburtstagsfeier wünscht sie Lissa Ref., mit der öffentlichen Prüfung Posen Realsch. R. u. Konf., Krotoschin, Konf. dagegen nicht mit der Königsgeburtstagsfeier verbunden zu sehen. Ich fürchte ebensowenig wie die Pommersche Dir.-Konf. 1873, dafs bei der Kombination zweier Feierlichkeiten die eine oder andere in ihrer Bedeutung verdunkelt, oder dafs der Eindruck der Feier durch ihre lange Dauer abgeschwächt werden könnte.

Ich kann mir es nicht versagen, hier zwei Fragen, ohne sie weiter auszuführen, anzuregen: 1. Ist der Tag der Entlassung nicht besonders geeignet, von Zöglingen, die ihre Bildung auf der höheren Lehranstalt mit Erfolg abgeschlossen haben, immer auch heute noch ein specimen

eruditionis in Form eines fremdsprachlichen Vortrags neben den muttersprachlichen zu verlangen? und 2. Würde der fatale Abiturientenkommers, dessen nirgends in den Referaten Erwähnung geschieht, nicht durch die Feier eines allgemeinen Schulfestes am besten beseitigt werden?

Redeaktus, musikalische Deklam. etc. Aufführungen u. a. m. sind als Festmittel oben behandelt; sie geben dem Feste, das einen bestimmten Anlaſs, und sei es nur das Herkommen oder die Schulsitte, im Gemeinschaftsleben haben muſs, die Form.

Eine solche alte gute Sitte ist das unter dem Namen „Waldfest, Schulspaziergang" bekannte Sommerfest. Mag es wirklich auf dem Brauch der Mairitte, Maifeste in heidnischer Vorzeit zurückzuführen sein, oder der Zeit ihren Ursprung verdanken, wo auch das Volksleben noch in voller Fühlung mit der Natur sein Frühlingsfest, seinen Maientag feierte, so ist doch in der höheren Lehranstalt das Bewuſstsein dieses Zusammenhangs längst erloschen. In der That ist von dem Feste nur die Form noch geblieben, und der giebt man nun einen sehr verschiedenen Inhalt; ein Frühlings- d. h. ein Fest der Freude über die Erneuerung des Lebens in der Natur zum Zwecke einer Erneuerung des Gemütslebens und Frohsinns ist es noch für Wongrowitz R. geblieben; andere, die da meinen, daſs die Natur immer und überall schön sei, wollen das Interesse und die Liebe zu ihr in der Jugend, gleichgiltig in welcher Jahreszeit, stärken (wie Trem., Nakel, Fraustadt Reff. u. a. m.); wieder andere wollen der Bewegungslust der Jugend freien Raum schaffen und wählen Wald und Wiese zum Spiele:

praesertim cum tempestas adridet et anni
tempora conspergunt viridantes floribus herbas;

noch andere erblicken in ihnen nur gesunde, körperlich kräftigende Marschübungen; es fehlt auch nicht an solchen, welche ihnen ideale Bedeutungen aller Art beimessen; sie seien besonders geeignet, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, Liebe zum Lehrer, Heimatssinn zu wecken, die höhere Lehranstalt, wie sie der geistige Mittelpunkt der Ortsgemeinde ist, so auch zum festlich gemütlichen Mittelpunkte von Stadt und Land zu machen, das Band zwischen Haus und Schule fester zu knüpfen, ja manche sehen diese Festform als besonders geeignet für die Feier des Sedantages an, endlich erblicken in diesen Festen manche das „reine Vergnügen". Infolge dieser umfassenden Bedeutung, die übrigens auch Schrader u. A. diesen Schulspaziergängen beilegen, wird es auch als Gemeinschaftsfest für einen ganzen Festtag von den weitaus meisten Anstalten empfohlen, Gnesen, Ostrowo beschränken das Fest auf den Nachmittag, Krotoschin trennt obere und untere Klassen, Fr. W. G.

Posen R. und Korr. geben Klassen-Nachmittagsspaziergängen den Vorzug. Die Feste, welche nicht von der ganzen Schulgemeinschaft begangen werden, sind nicht mehr Schulfeste und kommen nicht in Betracht. Die meisten Konf. entscheiden sich für einen allgemeinen Spaziergang; keine Anstalt, auch nicht Posen Fr. W. G., verwirft ihn ganz. Wongrowitz Konf. beschliefst, dafs das Sommerfest ein Turnfest oder Spaziergang aller Klassen sein könne. Gegen die Gemeinsamkeit des Spazierganges und die Dauer eines ganzen Tages werden hauptsächlich geltend gemacht: die ungleichen Marschkräfte der kleinen und grofsen Schüler, der öfter eintretende Mangel eines geeigneten Ziels, Schwierigkeit der Verpflegung, Ungunst des Wetters, die Not, welche die Unterhaltung der Schüler, die Disziplin und der Staub machen. Abhilfen werden vorgeschlagen, wie: getrennt marschieren und vereint zu tagen, oder umgekehrt, gemeinsame Verpflegung oder Restaurateure, die nur für eine bestimmte Summe in gewissen Zwischenräumen an die Schüler bestimmte Lebensmittel verabreichen, nahe Ziele, ferne Ziele mit Eisenbahnfahrten, aber keiner dieser Vorschläge bleibt ohne Widerlegung. Ich fühle mich nicht berufen, in allen diesen Fragen eine Entscheidung zu geben, die nur aus den speziellen Anstalts- und Ortsverhältnissen heraus richtig gegeben werden kann. Ich glaube: wer allzuviel bedenkt, wird wenig leisten. Bekannt ist, dafs die Versammlung deutscher Phil. und Schulmänner in Meifsen schon 1863 empfohlen hat, die Schulfeste im Freien, wo nicht altes Herkommen entgegenstehe, an die grofsen Gedenktage des Vaterlandes anzuschliefsen, und dafs mehrere Provinzial-Schulkollegien dementsprechend verfügt haben. Unzweifelhaft würde damit der Festform ein recht fruchtbarer Inhalt gegeben; auch wäre es, wenn man den 18. Juni wählte, möglich dem Wunsche der Konf. Fraustadt gerecht zu werden, die das Fest zwischen Pfingsten und den grofsen Ferien gefeiert sehen will. Von Einzelheiten in betreff der Ausführung, registriere ich: Festlichkeiten im Freien nehmen von der Schule Ausgang und finden in ihr ihren Schlufs (Gnesen R.), einige wünschen möglichst vielen Schmuck, Fahnen, Schärpen (Rogasen R. läfst sogar die deutsche Reichsfahne von einem hübschen und kräftigen Primaner vorantragen), andere warnen vor Ostentationen und Haschen nach Prunk (Schneidemühl), Renommisterei (Nakel), vor allem Auffälligen in der Kleidung (Fraustadt R.), Posen Fr. W. G. R. sieht in dergleichen öffentlichen Umzügen mit Musik und Fahnen und der Nachahmung militärischer Formen eine Herabwürdigung des Lehrerstandes und verwirft sie, die Konf. aber läfst sie selbst für gröfsere Städte allerdings nur mit Vorsicht zu, Kempen R. wünscht gute Musik, Fraustadt R. ruft: Fort mit der Musik, die teuer, unschön ist und das Singen

hindert, unter Berufung auf ein friesisches Sprichwort, das er so modifiziert: Posnania neque cantat neque ludit. Gesang, Spiel, Deklamation, dramatische Aufführung, Tanz bilden dann fast überall das Programm des Festes. Mit Recht empfiehlt Wongrowitz Konf. die möglichste Einfachheit in leiblichen Genufsmitteln, eine zweckmäfsig geleitete Überwachung in dieser Richtung ist durchaus nötig; denn Jugend ist Trunkenheit (auch) ohne Wein, und von Schulfesten mufs durchaus der Satz Ciceros, den Nakel R. erwähnt, gelten; vestrae quidem coenae non solum in praesentia, sed postero die iucundae sunto.

Der Rückzug erfolgt wie der Auszug und wird durch eine Ansprache des Direktors geschlossen. Für alle diese Verhältnisse bleibt der Grundsatz Gnesens: die Art der Feier richtet sich nach der Art des Festes, den örtlichen Verhältnissen und dem Herkommen, wohl der sicherste Wegweiser.

Turnfahrten sind nicht Schulspaziergänge mit entfernten Zielen (Rawitsch R. fordert auch schon bei diesen für obere Klassen einen Tagesmarsch von 4—5 Meilen), sondern Marschübungen oder Wanderungen, können nur von wenigen erstarkten Schülern unternommen werden, und gehören nicht mehr zu den Schulfesten.

Winterfeste mit dramatischen u. a. Aufführungen wünschen Bromberg Realsch. R. und Marien G. Posen von Zeit zu Zeit (die Minorität jährl.), auch Meseritz R.

Die Konf. der letztgenannten Anstalt stellt die Zahl der jährlichen Schulfeste inkl. der staatlich angeordneten auf vier fest, so dafs neben der Königsgeburtstagsfeier und dem Sedantage nur noch ein Winter- und ein Sommerfest jährlich zu feiern wären. Auch ich halte diese Zahl für richtig bemessen und wünsche sie nur auf Gedenktage der Schule oder des Vaterlandes gelegt zu sehen; dann werden Schulfeste gleichsam Jahresringe für das Wachstum des Gemütslebens im Zögling.

Curtius sagt: Die Verwilderung des Festjahres hat wesentlich dazu beigetragen, die Gesundheit des Volkslebens zu untergraben; um wie viel mehr hat die Schule da, wo sie die Pflege der Mufse als öffentliche Angelegenheit in die Hand nimmt, dafür zu sorgen, dafs ihre ernste Arbeits- und Erziehungsaufgabe nicht leide.

Thesen.

1. Jede öffentliche höhere Lehranstalt entwickelt in ihrer Lebensgemeinschaft Gemeinschaftsleben; dieses findet seinen fruchtbarsten Ausdruck in zweckmäfsig eingerichteten Schulakten, Feiern und Festen.

2. Bei Schulfesten findet die frohe gemeinsame Teilnahme der Schülerschaft in freiwilliger Mitbethätigung Ausdruck.
3. Schulfeste dürfen daher nicht angeordnet werden.
4. Wo Schulfeste stattfinden, müssen sie natürlichen Anlafs haben in:
   a) der Geschichte der Lebensgemeinschaft der Schule.
   b) der Staats-, Vaterlands- oder Kirchengemeinschaft.
5. Die Schule wählt die Anlässe, welche dem Gemeinschaftsleben der Schule und dem Geistes- und Gemütsleben der einzelnen Schüler die wirksamsten Anregungen geben; Schulfeste dienen daher zur Sammlung, nicht zur Zerstreuung und müssen mit einer Schulfeier verbunden werden.
6. Mittel der Feier sind: Gebet und Wort des Lehrers, Gesang der Schüler. Festmittel sind aufser Spielen auch Unterrichtserträge: Gesänge, Turnübungen, Deklamationen; auch dramatische und musikalische Aufführungensind nicht auszuschliefsen.
7, Die Festordnung wird von der Schulvertretung festgestellt.
8. Zur Schulgemeinschaft beim Schulfeste gehören auch die Eltern der Schüler und Gönner der Schule.
9. Die Teilnahme der Schüler an Schulfesten ist nicht obligatorisch.
10. Zwei Schulfeste im Jahre genügen zur Pflege des Gemeinschaftslebens.

Korreferat.

Korreferent: Gymnasialdir.: Marg in Meseritz.

Dem Referat, welches die an den verschiedenen Anstalten gepflogenen Verhandlungen in äufserst eingehender Weise reproduziert und den Gegenstand mit wohlthuender Wärme behandelt, habe ich nur wenige Sätze hinzuzufügen. Eine prinzipielle Verschiedenheit in der Beurteilung des Objektes der Erörterung kann ja wohl nicht stattfinden, da ein erziehlicher Wert den Schulfesten schwerlich von jemand abgesprochen werden wird: meinen Dissensus aber hinsichtlich aller Einzelheiten auszusprechen und zu begründen, das schien mir nicht im Interesse der Sache zu liegen.

Zuerst erlaube ich mir eine Bemerkung zur Geschäftsordnung. Der Herr Ref. hat es für seine Pflicht gehalten, den Vorlagen überallhin „zu folgen," und sich daher bemüht, den gesamten Inhalt derselben, so weit es sich eben ermöglichen liefs, wiederzugeben. Nun aber hat ein Teil

dieser Vorlagen zahlreiche Gegenstände, die, wenn auch mit dem Gegenstand des Themas verwandt, doch unzweifelhaft aufserhalb des Rahmens desselben stehen, einer oft recht ausführlichen Behandlung unterzogen, wie ich glaube, ohne wesentlichen Nutzen für die uns zunächst beschäftigende Sache. Veranlassung dazu war vermutlich der Umstand, dafs in der 5. Versammlung der Direktoren Pommerns bei den Erörterungen über „die Feier der Schulfeste an den höheren Schulen" auch die musikalischen und deklamatorischen Übungen, die Schülerkonzerte, die Aktus, welche bei Entlassung der Abiturienten oder in Verbindung mit den öffentlichen Prüfungen oder beim Schulschlufs stattfinden, im Grunde genommen fast die ganze Thätigkeit der Schule, so weit sie nicht Unterricht ist, in den Bereich der Untersuchung gezogen worden war; aber dies war auf ausdrückliche Anweisung des Provinzial-Schul-Kollegiums geschehen, dem es trotzdem wahrscheinlich nicht eingefallen ist, etwa die Schulandachten oder die öffentlichen Prüfungen zu den Schulfesten zu zählen; auch hatte der damalige Referent bereits ganz richtig bemerkt, dafs diese Veranstaltungen „sich wohl kaum alle gleichmäfsig unter den gewöhnlichen Begriff Fest, Schulfest zusammenfassen lassen." Für uns war gar keine Veranlassung vorhanden, unter Schulfest etwas anderes zu verstehen, als was dem allgemeinen Sprachgebrauch zufolge darunter verstanden wird; meines Erachtens müssen daher auch diejenigen Teile des Referats, welche sich nicht mit den Schulfesten beschäftigen, von der weiteren Erörterung ausgeschlossen werden. Die Überzeugung des Herrn Ref. von seiner Verpflichtung, seinen Vorgängern überallhin zu folgen, — eine Überzeugung, die ich durchaus nicht teile — hat, wie ich fürchte, die Folge gehabt, dafs die Grenzen des Begriffes Schulfest eher verwischt als bestimmter bezeichnet worden sind und dafs bei dem grofsen Umfange einzelner Vorlagen und bei der Fülle der in ihnen behandelten Gegenstände und entwickelten Gedanken doch nicht durchweg eine völlig adäquate Reproduktion hat stattfinden können. Letztere Bemerkung glaube ich den Verfassern einiger Gutachten schuldig zu sein, die einzelne ihrer Ansichten und Behauptungen in der Form, wie sie in dem Referat vorgetragen worden sind, vielleicht nicht ganz als die ihrigen anzuerkennen vermöchten.

Zur Sache selbst bemerke ich nur, dafs der Herr Ref. mir die Bedeutung und die ethischen Wirkungen der Schulfeste nicht unerheblich überschätzt zu haben scheint. Der Philosoph hat Recht, wenn er sich Zwecke und Mittel in ihrer idealen Reinheit vorstellt, ohne rechts und links zu sehen und sich darum zu kümmern, wie es in der Welt zugeht; der praktische Schulmann mufs oft gerade mit dieser oft recht dürftigen,

gemüt- und ideenlosen Wirklichkeit rechnen. Wenn ich Scheiberts begeisterte Schilderungen seiner Schulfeste mit der Praxis vergleiche, so erscheint mir diese, so weit ich sie aus eigener Erfahrung kenne, als lächerlich klein. Die Panegyristen der Schulfeste malen die Schulstuben mit den dunkelsten Farben, um das elektrische Licht und die Wärme des Schulfestes jene finstern Höhlen durchleuchten und durchwärmen zu lassen. Das ist denn doch Übertreibung. Wenn im Unterricht alles zugeht, wie es soll, so wird auch hier das docere überall vom amare durchsetzt sein, die Schulstube wird kein düsteres Gefängnis sein, sondern ein lieber Ort, der auch ohne den Glanz des durch die Scheiben scheinenden Freudentages hell genug ist. Da „mit den Schulfesten nichts Neues geschaffen, sondern nur das Alte, der gesamte Inhalt des Schullebens in anderer Form erneut und befestigt wird", wie das Referat treffend sagt, so kann in den Schulfesten auch nicht ein specifisches Mittel „zur unmittelbaren Gemütsbildung" erblickt werden; Gemütsbildung, mittelbare und unmittelbare, ist eine der Aufgaben des Unterrichts und des gesamten persönlichen Verhältnisses des Lehrers zum Schüler. Die Schulfeste können daher höchstens als eine Generalrepetition der gemütbildenden Einwirkungen der Schule angesehen werden.

Die Überschätzung der pädagogischen Bedeutung der Schulfeste rührt zum teil von einer Überschätzung der Mittel her, welche den Schulen zur Feier ihrer Feste zu Gebote stehen. Vor allem wolle man doch gröfsere und kleinere Anstalten unterscheiden. Quod licet Jovi, non licet bovi. In Orten, wo die Schule fast das ganze Bildungswerk in ihren Schülern zu verrichten hat, wo sie durch das Haus fast gar nicht unterstützt wird, sind Schülerkonzerte und nun gar dramatische Aufführungen in den Bereich frommer Wünsche zu verweisen. Man hat da genug zu thun, um die Schüler nur zu einer einigermafsen dialektfreien und gebildeten Aussprache und Vortragsweise zu gewöhnen; künstlerische Leistungen darf man von ihnen nicht erwarten. Aufserdem ist der Nutzen dramatischer Darstellungen in Schulen äufserst problematisch; man eifert für dieselben, soviel ich weifs, nur so lange, bis man selbst einige Versuche damit gemacht; dann hört die Schwärmerei auf. In das Verständnis eines Stückes wird der Schüler tief genug eingeführt, wenn es ihm zweckmäfsig interpretiert wird, wenn es aktoder scenenweise mit verteilten Rollen gelesen wird, und wenn dann noch der Lehrer, falls er es kann, die Hauptscenen in künstlerischer Weise vorliest. Das Anhören einer Vorlesung der Antigone etwa durch Türschmann mufs dem Schüler das Verständnis des Stückes nach jeder Beziehung weit vollkommener erschliefsen, als das eigene im zweifachen

Sinne schülerhafte Mimen, zu welchem er nach einer solchen Vorlesung kaum noch Lust und Mut haben kann.

Den Thesen des Herrn Ref. kann ich nicht durchweg zustimmen. Wenn nach Th. 9 „die Teilnahme an Schulfesten nicht obligatorisch sein“ soll, so dürfte, da in dem Referat auch die öffentlichen Prüfungen zu den Schulfesten gezählt werden, die Gefahr eintreten, daſs auſser dem examinierenden Lehrer und einigen besonders ehrgeizigen Schülern niemand weiter zur Prüfung auf dem Podium sich einfände. Warum soll denn der Schüler nicht verpflichtet sein, an Schulfesten teil zu nehmen? Haben Schulfeste einen so eminenten pädagogischen Wert, so wird man doch nicht zugeben dürfen, daſs eine Anzahl von Schülern, aus welchen Motiven es immer geschehe, sich zu ihrem Schaden den heilbringenden Einwirkungen des Festes entziehe. — Auch der zweiten These muſs ich widersprechen, und zwar darum, weil sie die von mir gebilligte Forderung des Herrn Ref., daſs „möglichst jedem ein seiner Kraft und Eigenart entsprechendes Maſs der Mitbethätigung zu diktieren" sei, geradezu aufhebt. Ich enthalte mich jedoch des Versuchs, Gegenthesen aufzustellen, da ich es nicht für notwendig halte, daſs für diese Sphäre freier und freiwilliger pädagogischer Thätigkeit ein Regulativ wenn auch nur durch Majoritätsentscheidung gegeben werde. Der Zweck der Behandlung unseres Gegenstandes scheint mir durch das Referat erreicht zu sein, da es eine ausführliche Darstellung aller in unserer Provinz bestehenden und gewünschten Einrichtungen giebt. Mag denn nun jede Anstalt sich das herausnehmen, was für ihre lokalen und personalen Verhältnisse paſst. — Einen Wunsch erlaube ich mir schlieſslich noch auszusprechen, den Wunsch, daſs es den fleiſsigen Referenten und Korreferenten gefallen hätte, statt der an sich schätzbaren Betrachtungen über den pädagogischen Wert musikalischer und dramatischer Aufführungen lieber diejenigen Kompositionen und Dramen zu nennen, deren Bewältigung ihnen die Schülerkraft nicht zu übersteigen scheint. —

Protokolle der Verhandlungen.

Verhandelt im grofsen Sitzungssaal der Königlichen Regierung.

Posen, den 31. Mai 1882.

V. Protokoll über die Besprechung des ersten Themas:

Über den Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts, insbesondere mit Rücksicht auf gleichmäfsige Verteilung des Stoffes an den Gymnasien, bezw. Realschulen einer Provinz.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.
Referent: Realschuldirektor Dr. Liersemann.
Korreferent: Gymnasialdirektor Ronke.
Protokollführer: Direktor Dr. Beckhaus.

Seine Excellenz, der Oberpräsident von Guenther, begrüfst die Anwesenden und überträgt den Vorsitz den Provinzial-Schulräten Polte und Tschackert. Nachdem erwähnt worden ist, dafs Dir. Dr. Liersemann in Rawitsch nach Versetzung des Dir. Dr. Weck und Dir. Nötel in Posen nach Versetzung des Dir. Dr. Schwartz eingetreten sind, teilt der Vorsitzende, Provinzial-Schulrat Polte, mit, dafs Dir. Hanow und Rektor Martin durch Krankheit am Erscheinen verhindert seien; Dir. Methner könne erst am folgenden Tage eintreffen, und deshalb werde das vierte Thema vor dem dritten zur Verhandlung kommen.

In Bezug auf das zunächst zu besprechende Thema: „Über den Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts u. s. w." wird durch den Vorsitzenden bemerkt, dafs am Schlusse des Referates notwendigerweise das Datum der Einreichung vom 19. September 1881 angegeben werden mufste, mit Rücksicht auf die Veränderungen durch die neuen Lehrpläne. Ferner sei für Realschule jetzt überall Realgymnasium zu lesen.

Es erhält darauf das Wort der Referent Dir. Liersemann. Derselbe bezeichnet zunächst die in Folge der Revision der Lehrpläne notwendigen Änderungen:

a) Lehrplan Seite 37—40 des Referats:

1. Der gemeinsame Unterbau umfasse jetzt aufser Sexta und Quinta auch die Quarta.
2. Die Stundenzahl betrage jetzt in diesen Klassen im Gymnasium wöchentlich je 4, im R. G. in Sexta und Quarta je 5, in Quinta 4 St. Dadurch seien folgende Änderungen notwendig: in IV R. G. seien 2 St. Rechnen, 3 St. Geometrie, in III u R. G. 1 St. Rechnen, je 2 Arithmetik und Geometrie, in III o wie in II und I 2 St. Arithmetik und Algebra und 3 St. Geometrie anzusetzen und zwar nach p. 16. 8. b. der neuen Lehrpläne; entsprechend seien in These 31 und 32 die Zahlen zu ändern.

b) Thesen. Der Referent berichtigt die Auffassung des Korreferenten in These 1: in einer Provinz d. h. in einer und derselben und in These 3: die Feststellung d. h. ein und dieselbe.

In dieser Fassung erkläre sich Korref. mit den beiden Thesen einverstanden; derselbe sei ferner einverstanden mit These 4, 8—12, 13, 14, 17, 19, 20a, 21—26, 28, 29, 31—35 u. 37—40 und mit mehren andern unter Hinzufügung kleiner Modifikationen. Diese Übereinstimmung sei wertvoll.

Erledigt seien durch die neuen Lehrpläne folgende Thesen:

1. im ablehnenden Sinne Th. 5; daher erhielten Th. 20 und 20a eine neue Fassung (vgl. später); ferner Th. 40, insofern als die beschreibende Geometrie dem mathematischen Unterricht einverleibt worden sei. Referent macht geltend, dafs die eigentliche Übung doch dem Zeichenunterrichte verbleiben werde.
2. Im Sinne des Antrags seien zu seiner Genugthuung folgende Thesen durch die neuen Lehrpläne erledigt: 6, 17, 19, 24, 25, 27 mit Ausdehnung auf die Gymnasien, 30, 34—38 und endlich 39, soweit die dort genannten Gebiete in den Lehrplänen erwähnt würden.
3. Somit blieben zu diskutieren: 1—4, 7—16, 18, 20—23, 26, 28, 29, 31—33.

Nach dieser Auseinandersetzung des Referenten verzichtet Korreferent auf weitere Erörterungen.

Zur allgemeinen Debatte erhält zunächst Direktor Krüger das Wort, um seine abweichende Meinung betreffend die Verteilung des Pensums für Tertia zu begründen; er will für Obertertia R. G. wöchentlich 3 Stunden Geometrie und 2 Stunden Arithmetik. Der geometrische Unterricht sei formal bildender, und die Planimetrie finde aufserdem in Tertia ihren Abschlufs.

In der Quarta will er auch bei 3 wöchentlichen Stunden bis zum Pythagoras kommen.

Der Referent stimmt durchaus dem Punkte bei, dafs der geometrische Unterricht gröfsere Bildungskraft besitze; er will aber ein langsames Vorgehn im Anfange nnd weiset auf Prof. Erler hin, dessen Ansicht

mit seinen eigenen Erfahrungen durchaus stimmte. Der geometrische Unterricht dürfe in Quarta nicht soweit geführt werden.

Direktor Krüger giebt kurz den Gang an, den er nimmt. Die Anzahl der notwendigen Sätze sei gering. Ein langsames Fortschreiten werde den Schülern leicht langweilig, und das eigentliche mathematische Verständnis komme ja doch erst später. Auch habe man den vorbereitenden geometrischen Unterricht in Quinta in Anschlag zu bringen.

Direktor Gerber hält zwar von dem vorbereitenden geometrischen Unterricht nicht viel, stimmt aber sonst aus eigner Erfahrung, wenn er auch nicht Mathematiker sei, durchaus bei. Er hat in Berlin 83 Schüler in Quarta unterrichtet, in Bromberg 60. In Berlin hatte er allerdings gut vorgebildete Schüler, in Bromberg 4 Stunden wöchentlich. Wenn man nur energisch mit den Schülern fortschreite, so würde hinterher bei einer andern Gelegenheit etwas klar, was anfangs nicht völlig erfafst sei. Pedantische Gründlichkeit verleide den Schülern die Freudigkeit.

Direktor Richter ist gegen das rasche Fortschreiten in dem geometrischen Unterricht der Realquarta, weil die durch den neuen Lehrplan hergestellte Annäherung an das Gymnasium dadurch vereitelt werde. Dem stimmt der Referent bei, welcher den Übergang von einer Art Anstalt zur andern nicht erschweren will.

Direktor Krüger will aus solchem Grunde die als richtig erkannte Methode nicht ändern, hält auch dafür, dafs ein Gymnasiast beim Übergange auf ein Realgymnasium die Differenz leicht ausgleichen kann. Der vorbereitende geometrische Unterricht in Quinta sei fruchtbar, wenn ein Mathematiker ihn gebe.

Auch Direktor Gerber ist der Meinung, dafs man den Übergang von einer Anstalt zur andern nicht zu sehr betonen soll; das Gymnasium werde sich doch auch im Lateinischen nicht beschränken wollen, um den Realschülern den Eintritt leichter zu machen; eine gewisse Nachhülfe werde in solchen Fällen ergänzend eintreten.

Der Referent will die Annäherung, welche möglich ist, nicht gestört wissen.

Direktor Eckardt glaubt, dafs fortan das Gymnasium in der Geometrie erheblich mehr in Quarta leisten kann, da die Schüler dieser Klasse jetzt weit weniger geistige Anstrengung haben.

Hiermit wird die allgemeine Debatte geschlossen.

Spezielle Debatte.

Bei These 1 will Direktor Deiters nach dem Worte Gliederung einschieben „einheitlich". Referent und Korreferent sind einverstanden, und These 1 wird mit dieser Änderung von der Konferenz angenommen.

Zu These 2 bemerkt der Referent, daſs er dieselbe als ein pium desiderium aufgeben wolle, da die Mathematiker schwerlich einig werden möchten.

Direktor Marg beantragt dagegen, in die Kommission auch einige Nichtmathematiker zu wählen, da für die Feststellung einzelner in These 2 erwähnter Gegenstände ein philologisch geschulter Lehrer mindestens dieselbe Qualifikation mitbringe, wie der mathematisch geschulte, und die Einführung eines kalmierenden Elements in die Kommission doch von Nutzen sein dürfte.

Ein Antrag des Direktor Eckardt, welcher näher begründet wird, These 2 bis 8 fallen zu lassen, wird von der Majorität abgelehnt.

Direktor Geist und der Referent sind auch für Zuziehung von Nichtmathematikern, und letzterer erklärt, wie er sich die Ausführung des Kanon denke.

Mehrere Stimmen sprechen sich dahin aus, daſs die Art der Festsetzung jetzt nicht weiter zu erörtern sei; hier werde das Kgl. Provinzialschulkollegium die entsprechenden Schritte thun.

Direktor Marg zieht seinen Antrag zurück, da sein Zweck erreicht sei, und These 2 wird angenommen nach Streichung der Worte:

„ist einer Kommission.... zu übertragen."

These 3 fällt jetzt fort auf Antrag des Referenten, weil sie über den Rahmen des Themas hinausgeht; These 4—6 sind nicht zu erörtern. Zu These 7 betont der Referent, daſs er das Hauptgewicht auf „die vermehrte Übung" lege. Durch diese Erklärung fühlt sich Dir. Eckardt einigermaſsen beruhigt, da er die Durchnahme weiterer Gebiete für sehr bedenklich halten müsse; er wünsche hier These 39 gleich mit zu besprechen, wogegen sich der Referent ausspricht, da diese These an jener Stelle wegen des Zusammenhangs besser zu behandeln sei; übrigens gestatteten die neuen Lehrpläne eine Erweiterung (S. 9). Der Korreferent spricht sich dahin aus, daſs nur vermehrte Übung zu erstreben sei.

Dir. Richter fürchtet, daſs sonst Gymnasien verschiedener Grade geschaffen würden, und daſs der eine Mathematiker um so mehr mit den andern zu wetteifern suchen werde, viel zu nehmen. Dir. Kunze macht aufmerksam, daſs so den Schülern der Übergang von einem Gymnasium aufs andere erschwert werde; er beantragt These 7 zu streichen, und dieser Antrag wird angenommen (mit 13 Stimmen).

These 8. Der Referent erklärt, daſs alle Gutachten über die Verwerfung dieser Methode einig seien. Dir. Krüger will die These streichen, da sie nur die Methode, nicht Umfang und Gliederung bezeichne; übrigens sei es doch keine Vorschrift des Reglements, daſs man diese Rechnungen

auf Proportionen gründen müsse, sondern nur eine Annahme. Dir. Gerber ist auch deshalb für Streichung der These, weil man doch auch einmal, etwa in Obertertia, bürgerliche Rechnungen mit Proportionen ausführen könne. Der Referent hält das ja für nicht ausgeschlossen, bleibt aber bei der These, welche die Gliederung des Unterrichts betreffe.

Dir. Marg schlägt vor, die Worte „entgegengesetzt den Vorschriften des Reglements" zu streichen, und dieser Antrag erhält die Majorität.

These 9 wird vom Referenten und Korreferenten als selbstverständlich bezeichnet. Dir. Marg findet dieselbe weder für Umfang noch Gliederung nötig und beantragt Streichung, zumal die Worte „und einfach benannte Zahlen" noch eine Erschwerung bezeichnen.

Der Referent führt aus, dafs in der Anwendung von einfach benannten Zahlen eine Erschwerung keineswegs zu finden sei, unwillkürlich würde man vielmehr zur Erleichterung der Kinder zu denselben greifen. Die Majorität entscheidet sich darauf für Aufrechthaltung der These.

Gegen These 10 spricht sich Dir. Krüger aus; „etwa 15 Minuten" ist ihm zu speziell bezeichnet, dagegen der Ausdruck „diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können" zu unbestimmt. Dir. Richter will für „etwa" das Wort „höchstens" einführen. Verschiedene Vorschläge werden gemacht, und die These schliefslich in der von dem Referenten aufgestellten Form, jedoch mit Weglassung des Wortes „dürfen" angenommen, nachdem derselbe erklärt hatte, die Worte „dafs diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können, nicht schriftlich ausgeführt werden" seien von ihm so gemeint, „dafs ein Schüler diejenigen Rechnungen, die er im Kopfe machen könne, nicht schriftlich ausführen dürfe".

Statt These 11 schlägt Dir. Krüger vor: „Unterricht in der Buchstabenrechnung gehört nach Tertia"; Dir. Marg: „Unterricht im Gebrauche der Klammern gehört unmittelbar vor die Buchstabenrechnung". Letztere Fassung wird von der Konferenz angenommen.

Bei These 12 ist Dir. Krüger für Streichung, da die arithmetischen Proportionen ja nicht mehr gelehrt würden. Auf die Widerlegung des Referenten hin behält die Konferenz die These bei.

Zu These 13 erklärt der Referent, er wolle nur verhüten, dafs die Quadratwurzelausziehung in Quarta vorgenommen werde. Der Korreferent will sie nach Sekunda verlegen, weil die Operation sonst mechanisch betrieben werde; hiermit wäre Referent auch einverstanden. Dir. Krüger hält den Unterricht in Quarta für unbedenklich; Dir. Deiters ersucht den Referenten um Aufklärung, ob denn das mechanische Ausziehen der Wurzel in Quarta bedenklicher sei als manches Mechanische

im grammatischen Unterricht. Der Referent fragt, weshalb sie schon in Quarta mechanisch gezogen werden solle, wenn man sie erst später brauche? Gegen Dir. Krüger bemerkt er: „ob denn neben dem Pythagoras auch noch diese Operation in Quarta solle vollzogen werden?"

Dir. Krüger zeigt, dafs das Mechanische hier unbedenklich sei und dafs man die Operation doch schon beim Pythagoras brauche. „Tertia" wird von dem Referenten durch „Obertertia" ersetzt.

Die Konferenz entscheidet sich für Beibehaltung der These mit der Änderung des Dir. Marg, der für „systematischen Unterricht" das Wort „Kanon" setzt.

These 14 wird angenommen.

These 15 wird besprochen in der Form, die der Korreferent Seite 51 vorschlägt.

Dir. Marg glaubt, jetzt in Quinta mehr erreichen zu können; der Referent bemerkt, dafs der neue Lehrplan eine Stunde für geometrisches Zeichnen fordre. Dir. Gerber erklärt, dafs in Sexta und Quinta R. G. alles bis auf die periodischen Decimalbrüche zu erreichen sei; der Referent betont dagegen, dafs man in diesen Klassen Gymnasium und Real-Gymnasium einander möglichst nähern müsse.

Dir. Guttmann bemerkt zu Seite 15 des Referats, dafs das Gutachten von Krotoschin irrtümlich erwähne, Bromberg nehme in Quarta noch die Kubikwurzelausziehung vor; Dir. Leuchtenberger entgegnet, die Bemerkung sei doch wohl aus den Programmen entnommen.

Dir. Krüger schlägt folgende Fassung der These vor:

> Die Behandlung der periodischen Decimalbrüche gehört nach Quarta, die 4 Species mit Decimalbrüchen werden in Sexta und Quinta absolviert.

Dieser Antrag bleibt in der Minorität; die Konferenz entscheidet sich für die vom Referenten gebilligte Fassung des Korreferates.

Zu These 16 fügt Referent nach den neuen Lehrplänen hinter Quinta noch Quarta ein und mit diesem Zusatz wird die These des Korreferenten auf Seite 51 angenommen.

Bei These 18 erklärt Referent die Aufstellung derselben, wünscht aber keine Abstimmung; der Korreferent stimmt bei unter Aufrechthaltung seiner Ansicht, dafs ein besonderes Lehrbuch für Arithmetik und Algebra nicht nötig sei; eine gute Aufgabensammlung genüge.

These 20 fafst der Referent in Folge der neuen Lehrpläne also:

(Da These 5 abgelehnt wird):

„Der Unterricht in Arithmetik und Geometrie in Tertia des

„Gymnasiums ist quartaliter abwechselnd zu erteilen; im zweiten „Quartal jedes Semesters ist das Pensum des ersten durch systematische Repetition präsent zu erhalten."

Referent bedauert nur, dafs für Tertia nicht 4 Stunden wöchentlich gewährt werden konnten.

Der Korreferent beleuchtet seinen Vorschlag: „wochenweise abwechselnd" als relativ weniger ungünstig; Dir. Schneider will etwas Ähnliches, er bemerkt, dafs der arithmetische Unterricht in Tertia beginne und anfänglich 2 Stunden verlange.

Die Fassung des Referenten wird schliefslich angenommen.

These 20a wird in der neuen Fassung des Referenten angenommen: (Da These 5 abgelehnt ist):

„In Tertia des Realgymnasiums ist der Unterricht in Arithmetik „und Geometrie neben einander zu betreiben und zwar:

„in Untertertia 1 Rechnen, 2 Arithmetik und 2 Geometrie,
„in Obertertia 2 Arithmetik und 3 Geometrie."

These 21. Referent begründet seinen Antrag; Dir. Eckardt zeigt dagegen, wohin eine Prüfung im 5. Semester führe, besonders wenn der Kgl. Kommissarius viele Anstalten zu besuchen habe. Wann solle der junge Student sich auf der Universität einschreiben lassen? Daher beantragt er Streichung bis „empfiehlt es sich".

Gegen diesen zweiten Teil, gegen das Zusammendrängen des Unterrichtsmaterials in Prima sprechen sich aus Dir. Deiters und Krüger; letzterer sagt, es brauche immer nur das zweite Jahr auf ein Semester zusammengedrängt zu werden.

Dir. Schneider erwähnt, der Mathematiker in Schrimm habe es seit 6 Jahren so gemacht, das Pensum auf ein Jahr zusammenzufassen, habe aber jetzt erklärt, er halte es nicht mehr aus. Redner will eine Verteilung auf 3 Semester und 1 Quartal.

Dir. Kunze beantragt das Zusammenfassen auf 3 Semester. Referent erklärt mit Hinweis auf das Referat (Seite 22), wie künstlich die von Dir. Schneider und Kunze gewollten Fassungen sein würden. Dir. Deiters bemerkt, dafs nach dem Reglement die Abiturienten nicht den Eindruck haben dürften, als ob sie für die Prüfung arbeiteten; er sei für Streichung der These. Der Referent erklärt noch, dafs er eine ungeteilte Prima vor Augen habe.

Dir. Gerber: Übelstände treten in Prima hervor. Es sei individuell zu verfahren, je nachdem viel Abiturienten oder jedes Semester Abiturienten vorhanden wären; auch auf die Art des Lehrers komme es an. Wenn nun Übelstände auch da wären, müsse man doch nach dem

Ideal streben; es sei bedenklich, die Übelstände schon ausdrücklich anzuerkennen; er sei daher für Streichung der These. Dir. Krüger zeigt. dafs, wenn wenige Abiturienten vorhanden seien, diese zwar das letzte Semester nicht so ausnutzen könnten, aber die andern Primaner lernten doch und das sei immer besser als ein Zusammendrängen. Referent schlägt die Fassung vor: Der Unterricht.. ist nicht auf 4 Semester zu verteilen.

Mehrseitig ist Schlufs der Debatte beantragt.

Die Majorität der Konferenz entscheidet sich für Streichung der These.

Zu These 22 stellt Dir. Krüger den Antrag, für Prima zu setzen „im Gymnasium in Prima, im Realgymnasium in Sekunda"; der Referent hält seine Fassung aufrecht, und die Majorität entscheidet sich für diese.

Mit These 23 ist die Konferenz einverstanden, desgleichen mit 26 und 29; dagegen sind 24 und 25 erledigt durch die neuen Lehrpläne; ebenso 30, diese mit einer Änderung von ‚Semester' in ‚Jahr'. Zu These 30 erklärt Referent noch, dafs er von dem geometrischen Vorbereitungsunterricht nicht viel halte; er fürchtet, dafs in Quinta schon verfrüht Mathematik getrieben werde.

Dir. Marg will für ‚durchgebildeten Mathematiker' setzen ‚durchgebildeten Lehrer'.

Dir. Gerber hält die Fassung des Referenten für ausreichend; es sei eben nur ein durchgebildeter Lehrer gemeint. Er befürchtet, dafs der geometrische Vorbereitungsunterricht das Sinnliche an Stelle des Allgemeinen treten lasse. Dem widerspricht Dir. Krüger nach seiner Erfahrung.

Veränderungsvorschläge werden gemacht von Dir. Eckardt, Kunze, Marg; die Konferenz entscheidet sich für die Auffassung des Referenten und nimmt die These in folgender Fassung an:

Der geometrische Vorbereitungsunterricht in der Quinta darf dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen.

These 31 u. 32 kommen auf Antrag des Referenten in Wegfall als erledigt durch seine Eingangsworte.

Zu These 33 erklärt Dir. Krüger, sie sei zu streichen, da diese Geometrie doch wirklich nicht gelehrt werde; Referent verweiset auf seine Ausführungen.

Da einige sich der Abstimmung enthalten, wird der Antrag auf Streichung mit 9 Stimmen angenommen.

Die anderen Thesen sind erledigt.

Zum Schlusse der Verhandlung giebt Direktor Geist eine motivierte

Erklärung ab, in der er gegen die Konsequenzen Verwahrung einlegt, die der Referent auf S. 21 bezüglich des Vorschlags der Posener Realschul-Konferenz, einen gewissen Abschlufs des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Untersekunda zu erzielen, gezogen hat.

Referent erklärt, dafs er durch die Ausführungen des Dir. Geist nicht überzeugt worden sei, der Posener Realschule Unrecht gethan zu haben. —

Resultat: Von den zur Diskussion gestellten Thesen sind gestrichen von der Majorität der Konferenz 7, 21, 33. Th. 11 erhält die von Dir. Marg beantragte Umänderung.

Weggefallen sind auf Antrag des Referenten: 3, 18, 31, 32.

Angenommen sind in der durch die neuen Lehrpläne bedingten Form (s. ob.) 16, 20, 20 a, 40; ferner ohne Änderung: 9, 12, 14, 22, 23, 26, 29 und nach der Fassung des Korreferates 15; mit geringer Änderung: 1, 2, 8, 10, 13. Im Sinne des Antrages durch die neuen Lehrpläne erledigt sind 4, 6, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 30, 34—38, 39.

Der Wortlaut der von der Konferenz angenommenen Thesen ist sonach folgender:

1. Für alle Anstalten derselben Art in einer und derselben Provinz ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung einheitlich festzustellen.
2. Die Feststellung soll einen systematisch geordneten Kanon der Erklärungen, Lehrsätze und Fundamentalaufgaben umfassen.
3. Die Stundenzahl für Mathematik und deren einzelne Disziplinen mufs in gleichen Klassen gleichstehender Anstalten übereinstimmen.
4. Die Rechnungen des gemeinen Lebens sind nicht auf Proportionen zu gründen.
5. Für die Aufnahme in die Sexta wird Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten in ganzen unbenannten und einfach benannten Zahlen verlangt.
6. In den unteren Klassen ist in jeder Rechenstunde das Kopfrechnen etwa 15 Minuten lang systematisch zu üben; auch in allen übrigen Klassen ist darauf zu halten, dafs diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können, nicht schriftlich ausgeführt werden.
7. Unterricht im Gebrauche der Klammern gehört unmittelbar vor die Buchstabenrechnung.
8. Die arithmetischen Proportionen sind nicht Gegenstand des Unterrichts.
9. Die Quadratwurzelausziehung gehört nach Obertertia; die Kubikwurzelausziehung ist nicht in den Kanon des Unterrichts aufzunehmen.
10. Die gemeinen Brüche sind in Quinta zu behandeln.
11. Addition und Subtraktion der Dezimalbrüche sind, soweit sie durch das neue Mafssystem eine Berücksichtigung erfordern, im Anschlufs an die betreffenden Operationen mit ganzen Zahlen in Sexta durchzunehmen; ihre systematische Behandlung aber, besonders ihre Multiplikation und Division, gehört nach Quarta.
12. Der Rechenunterricht soll in Gymnasium und Realschule auf der unteren Stufe, Sexta, Quinta und Quarta, im wesentlichen übereinstimmende Ziele

inne halten. Das der Realschule gewährte Mehr an Lehrstunden ist lediglich zu eingehenderer Behandlung und gesteigerter Einübung des Lehrstoffes zu verwenden.

13. Die höheren bürgerlichen Rechnungsarten bleiben vom Lehrplan auch der Realschule ausgeschlossen.
14. Der Unterricht in Arithmetik und Geometrie in Tertia des Gymnasiums ist quartaliter abwechselnd zu erteilen. Im zweiten Quartal jedes Semesters ist das Pensum des ersten durch systematische Repetition präsent zu erhalten.
15. In Tertia der Realschule ist der Unterricht in Arithmetik und Geometrie nebeneinander zu betreiben, und zwar in Untertertia 1 Stunde Rechnen, je 2 für Arithmetik und Geometrie; in Obertertia 2 Arithmetik und 3 Geometrie.
16. Die einfachen arithmetischen und die geometrischen Reihen samt Zinsaufzinsrechnung sind dem Pensum der Prima zuzuweisen.
17. Determinanten sind auf Gymnasien und Realschulen nicht zu lehren.
18. Kettenbrüche, ebenso Diophantische Gleichungen, sind nicht an Gymnasien, wohl aber in der Realprima zu lehren.
19. Wahrscheinlichkeitsrechnung ist auszuschliefsen.
20. Der geometrische Vorbereitungsunterricht in der Quinta darf dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen.
21. Die neuere Geometrie wird auf der Realschule in der im Referate angegebenen Beschränkung gelehrt.
22. Die Kegelschnitte in synthetischer Behandlung gehören nicht in das Pensum der Schulen.
23. Sphärische Trigonometrie ist obligatorischer Lehrgegenstand für Realschulen, und auch in der Gymnasialprima sind ihre Elemente so weit zu lehren, als sie in der Kosmographie zur Verwendung kommen.
24. Analytische Geometrie der geraden Linie, des Kreises und der Kegelschnitte ist obligatorisch für Realschulen; von den Gymnasien bleibt sie ausgeschlossen.
25. Infinitesimalrechnung ist nicht Gegenstand des Unterrichts in Gymnasium und Realschule.
26. Die Übungen in beschreibender Geometrie gehören in den Zeichenunterricht der Realschulen.



VI. Protokoll über die Besprechung des zweiten Themas:

Über das Verfahren bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Tschackert.
Referent: Gymnasialdirektor Menzel.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Leuchtenberger.

Eine General-Debatte über das Thema findet nicht statt.

Referent begründet darauf These 1 im Anschlufs an sein Referat. — Dir. Richter beantragt Streichung des Zusatzes „mit Ausnahme" etc. bis zum Punkte. Wenn das in These 3 empfohlene Verfahren beobachtet werde, so genüge auch zur Zurückgabe von Aufsätzen 1 Stunde; auf den Numerus derselben komme es dabei wenig an; gewisse Zeichen und Notizen am Rande der Arbeiten vereinfachen die Rückgabe von selbst. — Referent tritt dieser Auffassung entgegen, indem er darauf hinweist, dafs bei Aufsätzen der Schüler oberer Klassen für eine generelle Besprechung fast nur die Anlage und Ausführung der Disposition Anlafs biete; im übrigen sei bei der Rückgabe jede Arbeit für sich zu berücksichtigen, und dazu reiche dann 1 Stunde nicht aus. — Dir. Noetel ist mit der These einverstanden, nur wünscht er 1. statt „in den obersten Klassen" gesetzt zu sehen „in den oberen Klassen", 2. Streichung des letzten Satzes „wenn" etc. bis zum Punkt. Auf Prima und Sekunda handle es sich doch keineswegs um rein formelle Fehler; zur Besprechung sachlicher Fehler aber reiche 1 Stunde nicht aus. — Dir. Richter hält seine Ansicht aufrecht: Er habe eine Zeit lang 60 lateinische Aufsätze in einer Klasse zu korrigieren gehabt und zur Zurückgabe nie mehr als 1 Stunde gebraucht, so oft er dabei nach der Methode, die These 3 angiebt, verfahren habe. — Dir. Eckardt exemplificiert auf Deinhardt, der jedesmal zunächst sämtliche Hefte durchlas und dann, sobald er etwa 6—8 Aufsätze durchkorrigiert, dieselben zurückgab; dabei habe der Lehrer die Mängel und Vorzüge der Schülerarbeiten noch frisch

im Gedächtnis. Beschränkung der Rückgabe deutscher Aufsätze auf 1 Stunde sei aber noch unthunlicher, so oft die Schüler nicht alle ein und dasselbe Thema bearbeitet hätten. — Dir. Gerber erklärt sich gleichfalls aufs bestimmteste gegen eine solche Beschränkung. Er weist insonderheit hin auf den Umfang deutscher Arbeiten, sowie auf die grofse Verschiedenheit der in denselben vorkommenden Fehler. Schon bei Rückgabe lateinischer Aufsätze dürfte es nicht so schnell gehen, wie Dir. Richter meine; noch weniger bei deutschen Aufsätzen. Hier sei das Ziel ein viel höheres; gegenüber der grofsen Bedeutung grade der Aufsatzbesprechung für die geistige und gemütliche Bildung und Entwickelung der Schüler komme auf das darauf zu verwendende Zeitmafs wenig an. Er bestreite nicht, dafs es Themen gebe, deren Bearbeitung so einfach sei, dafs die Rückgabe in 1 Stunde erfolgen könne; die Rückgabe anderer könne aber auch wohl 4—5 Stunden erfordern. Schliefslich wünscht auch Dir. Gerber Streichung der Worte: „wenn" etc. bis zum Punkte.

Dir. Liersemann macht darauf aufmerksam, dafs das Zeitmafs für die Zurückgabe der Arbeiten sich doch auch nach der einem Unterrichtsgegenstande zugebilligten Stundenzahl richten müsse; 4—5 Stunden auf die Rückgabe deutscher Arbeiten zu verwenden, halte er deshalb für unstatthaft. — Dir. Kunze will die These folgendermafsen gefafst sehen: „Die Rückgabe der fremdsprachlichen Exercitien und Extemporalien ist in 1 Stunde zu bewerkstelligen." Es sei nicht ratsam, das Zeitmafs für Rückgabe der freien Arbeiten zu fixieren; selbst in Mittelklassen könne dann und wann die Rückgabe eines deutschen Aufsatzes mehr Zeit als 1 Stunde in Anspruch nehmen. — Dir. Marg spricht sich, unter Bezugnahme auf die Äufserung des Dir. Eckardt, gegen eine partielle Rückgabe der (deutschen) Aufsätze aus. Die Aufsätze seien möglichst schnell nach einander zu korrigieren und zusammen zurückzugeben; denn sonst verliere der Lehrer zu leicht den einheitlichen Mafsstab für die Beurteilung. Bei der Rückgabe komme es nur auf die Besprechung genereller Fehler an. Für das, was nur einzelne versehen, sei die schriftliche Korrektur des Lehrers genügend. Eine so individuelle Einwirkung des Lehrers auf die geistige Richtung des Schülers, wie Dir. Gerber sie zu beabsichtigen scheine, gehöre nicht in die Klasse, sondern sei privatim auszuüben. Er sei mit Dir. Richter darin einverstanden, dafs auch für die Rückgabe deutscher Arbeiten der oberen Klassen 1 Stunde ausreiche. — Auch Dir. Guttmann teilt diese Auffassung, indem er besonders hervorhebt, dafs die Rückgabe um so eher in der Zeit von 1 Stunde sich vollziehen lasse, wenn der Aufsatz in der Klasse richtig vorbereitet

worden sei. — Dir. Gerber spricht noch einmal gegen jede Festsetzung eines Zeitmafses für die Rückgabe der deutschen Arbeiten oberer Klassen. Allerdings sei ja die Art der Unterrichtserteilung eine verschiedene; er wolle durch den deutschen Aufsatz die Schüler vor allem zu einer gewissen Freiheit der Gedankenentwickelung veranlassen; darum sei er auch dafür, sowohl die Auffindung des Stoffs wie die Anordnung der Gesichtspunkte so viel als möglich der freien Arbeit der Schüler zu überlassen. Natürlich werde infolge dessen auch das auf die Korrektur und auf die Rückgabe der Arbeiten zu verwendende Zeitmafs ein bedeutenderes sein müssen. So brauche er zur Korrectur von 18—20 Primaner-Aufsätzen 20 und mehr Stunden und wünsche auch bezüglich der Zeit für die Rückgabe nicht beschränkt zu werden. Auch vieles von dem, was nur einzelne Schüler verfehlt hätten, sei vor der Klasse zu erwähnen; denn auch durch Besprechung solcher Dinge sei das Urteil aller übrigen Schüler zu bilden. Er wiederhole, ihm gelte als oberste Aufgabe des deutschen Unterrichts die Anleitung zu freier Produktion; Litteraturgeschichte, Rhetorik, Poetik seien minder wichtig als die Aufsätze; die letzteren dürften daher auch verhältnismäfsig viel Zeit in Anspruch nehmen. Zu privater Verhandlung mit einzelnen Schülern bleibe dem taktvollen und gewissenhaften Lehrer noch Veranlassung genug. — Dir. Schneider erachtet 1 Stunde für ausreichend zur Rückgabe auch der deutschen Aufsätze; ja er seinerseits könne gar nicht mehr Zeit dazu verwenden. Die sachliche Berichtigung sei doch schnell abgethan; dieselben Fehler kehrten doch in Schülerarbeiten immer wieder. Übrigens halte er die Vorführung von Vorbildern, wie die Litteratur sie biete, für wichtiger als Fehler zu korrigieren. — Dir. Guttmann hält den Standpunkt Dir. Gerbers für einen zu idealen und eine so ausgedehnte individuelle Behandlung für nicht am Platze bei der Rückgabe von schriftlichen Arbeiten. — Dir. Richter zieht mit Rücksicht darauf, dafs oft mehrere Themen zum deutschen Aufsatz gegeben werden, einen Teil seines Antrags zurück und hält mit Dir. Noetel nur noch aufrecht die Streichung der Worte „wenn der Numerus derselben grofs ist." — Dir. Marg nimmt die These in der Formulierung Dir. Richters wieder auf. Die Konferenz lehnt schliefslich diese Fassung ab, ebenso die von Dir. Kunze, zu welcher Dir. Liersemann einen die mathematischen den fremdsprachlichen Arbeiten gleichstellenden Zusatz gemacht hatte. Angenommen wird darauf die These des Referenten mit den Änderungen des Dir. Noetel und mit einer von Dir. Eckardt vorgeschlagenen redaktionellen Änderung.

Demnach lautet die angenommene These 1:

„Die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten ist, von den Aufsätzen in den oberen Klassen abgesehen, in einer Stunde zu bewerkstelligen."

These 2 motiviert der Referent von 2 Gesichtspunkten aus: Einmal sei, wie in allen Dingen der Schule, so auch in der Ab- und Rückgabe der schriftlichen Arbeiten feste Ordnung notwendig; sodann müsse verhindert werden, dafs zu viel schriftliche Arbeiten auf einen und denselben Tag fallen. — Dir. Kunze beantragt die Streichung der These, da dieselbe nichts über das Thema, d. h. über das Verfahren bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten enthalte. — Dir. Gerber erklärt, einen Arbeitskalender für seine Anstalt nicht zu besitzen. Allerdings müsse der Ablieferungstermin bestimmt sein, aber er uud gewifs mancher andere könne sich nicht binden an einen bestimmten Tag für die Rückgabe der Arbeiten; das schade der nötigen Ordnung keineswegs bei pflichttreuen Lehrern. — Dir. Noetel ist für Wegfall der These. Sie verlange Ordnung und damit etwas, was selbstverständlich sei; sie verlange aber ferner etwas Unmögliches, wenn sie feste Termine für die Rückgabe z. B. der deutschen Aufsätze in Prima fordere. Der Deutschlehrer habe die Pflicht, ein angefangenes Lehr- oder Lektüre-Pensum nicht an unpassender Stelle zu unterbrechen; in Erfüllung dieser Pflicht würde jene Terminfixierung ihn hindern. Dir. Noetel spricht sich vielmehr für eine These aus, durch welche bestimmt wird, dafs die Rückgabe thunlichst bald auf die Abgabe folge. — Dir. Marg erachtet die Worte „Ab und" in der These des Referenten für überflüssig; denn diese Bestimmung gehöre zum Begriff des Arbeitskalenders. Übrigens stimmt er Dir. Gerber bei. — Dir. Eckardt stellt im Sinne der Äufserung des Dir. Noetel den Antrag, an Stelle der These 2 des Referenten folgende These anzunehmen: „Die Arbeiten sind möglichst bald nach der Einlieferung korrigiert zurückzugeben." — Nachdem der Referent noch einmal für seine These eingetreten, wird der Antrag Kunze, diese These 2 des Referenten fallen zu lassen, angenommen. Darauf kommt es zur Abstimmung über den Antrag Eckardt-Noetel. Derselbe wird angenommen; damit ist ein Antrag des Dir. Marg: „Die Termine für die Rückgabe der Arbeiten sind in dem Arbeitskalender zu verzeichnen" erledigt.

These 3 wird nach einer kurzen Debatte, in welcher es sich um eine von Dir. Eckardt angeregte Zusammenziehung dieser mit der folgenden These handelt, und an welcher sich aufser Dir. Eckardt die Dir. Kunze, Marg und Deiters beteiligen, von der Konferenz angenommen.

These 4. Dir. Deiters möchte Wegfall der These. Ob es besser

sei, die Besprechung einer schriftlichen Arbeit vor oder nach Einhändigung der Hefte an die Schüler vorzunehmen, sei eine res dubia. Beide Methoden seien wohl in gleich häufigem Gebrauch. Die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln und zu erhalten, müsse eben der Lehrer verstehen. Für manchen sei gewifs die Besprechung instruktiver, bei welcher er seine Arbeit, und was er darin verfehlt, vor Augen habe. — Dem gegenüber schildert Referent die weit gröfsere Verleitung des Schülers zur Unaufmerksamkeit, wenn die Besprechung nach Einhändigung der Arbeiten erfolge. Der Schüler neige dazu, das Auge nicht auf der Stelle seines Heftes ruhen zu lassen, von welcher bei der Durchnahme grade die Rede sei, sondern blicke in der eignen Arbeit weiter, sehe auch nach den Arbeiten, Fehlern und Censuren in den Heften der Nachbarn und erhalte und gebe so leicht Veranlassung zum Plaudern. — Dir. Noetel erklärt es für das Wichtigste, dafs die Besprechung unter Heranziehung sämtlicher Schüler erfolge und stellt demgemäfs die These auf: „Die Besprechung der Fehler hat unter Heranziehung sämtlicher Schüler zu erfolgen."

Nachdem sodann auf Antrag des Dir. Deiters These 4 des Referats gefallen, wird die These des Dir. Noetel angenommen.

These 5. Nach einer kurzen Debatte, an welcher sich aufser dem Referenten die Dir. Marg, Kunze und Gerber beteiligen, und in welcher es sich lediglich um eine bessere Redaktion der These des Referenten handelt, wird diese in folgender, von Dir. Gerber vorgeschlagenen Formulierung angenommen: „Das Anschreiben des Emendatums an die Tafel ist möglichst zu beschränken."

These 6. Referent begründet zunächst seine These. Wenn die Fehler durchgegangen, und das ganze Stück noch einmal durchgesprochen sei, so sei damit genug geschehen. Die Fehlerverbesserung als häusliche Arbeit aufzugeben, sei eine unnötige Belastung des Schülers. — Dir. Kunze wünscht hinter dem Wort „angefertigt" die Einfügung der Worte: „und zwar werden Formfehler einfach verbessert, bei Konstruktionsfehlern wird die richtige Konstruktion angegeben"; der Schlufssatz „nur ganz" u. s. w. solle wegfallen. — Referent ist mit dieser Abänderung einverstanden. — Dir. Noetel macht darauf aufmerksam, dafs These 6 nur fremdsprachliche Arbeiten ins Auge zu fassen scheine. Er sei der Meinung, dafs die Forderung sich auch auf deutsche Arbeiten anwenden lasse. Übrigens komme bei der Verbesserung in der Klasse erfahrungsmäfsig nicht viel Gutes heraus. — Dir. Schneider hält für wichtiger als die Frage, ob Korrektur in der Klasse oder zu Hause, die andere, ob sie am Rande oder unter der Arbeit zu machen sei. Er sei für letzteres.

Referent dagegen hält grade diese Frage für nebensächlich, da hierbei nur die gröfsere oder geringere Sauberkeit in Betracht komme.

Darauf wird von der These des Referenten zuerst der Satz bis „angefertigt" angenommen, dann der Zusatz Schneider: „nicht am Rande, sondern hinter der Arbeit" abgelehnt, dann das Amendement Kunze gleichfalls abgelehnt, endlich der 2. Teil der These des Referenten angenommen. Damit ist die ganze These 6 des Referenten in ihrer ursprünglichen Fassung angenommen.

Danach sind folgende Thesen angenommen:

1. Die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten ist, von den Aufsätzen in den oberen Klassen abgesehn, in einer Stunde zu bewerkstelligen.
2. Die Arbeiten sind möglichst bald nach der Einlieferung korrigiert zurückzugeben.
3. Es empfiehlt sich, dafs der Lehrer behufs Rückgabe sich die Fehler nach bestimmten Gruppen notiere.
4. Die Besprechung der Fehler hat unter Heranziehung sämtlicher Schüler zu erfolgen.
5. Das Anschreiben des Emendatums an die Tafel ist möglichst zu beschränken.
6. Die Verbesserung durch die Schüler wird in der Klasse angefertigt, nur ganz fehlerhafte Arbeiten sind zu Hause noch einmal zu machen.



Posen, den 1. Juni 1882.

VII. Protokoll über die Besprechung des dritten Themas:

„Über die Verpflichtung der Schule, gegenüber den Klagen über eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten für die körperliche Ausbildung der Schüler insbesondere durch Pflege des Turnunterrichts bezw. durch Veranstaltung von Turnspielen Sorge zu treffen".

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Tschackert.
Referent: Gymnasialdirektor Dr. Deiters.
Korreferent: Gymnasialdirektor Dr. Methner.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Schneider.

Zunächst erhält das Wort als Referent Direktor Dr. Deiters. Derselbe glaubt einer weiteren Einleitung dadurch überhoben zu sein, dafs der Herr Korreferent sich mit den allgemeinen Gesichtspunkten, von denen sein Bericht ausgegangen sei, einverstanden erklärt und seinen dissensus nur bezüglich einiger, das praktische Detail des Turnunterrichts betreffender Thesen angemeldet habe. Er wolle jedoch darauf hinweisen, wie gerade die beiden hier verbundenen Fragen der Überbürdung und der Körperpflege in jüngster Zeit wieder Gegenstand lebhafter Agitation in weiteren Kreisen geworden seien, obwohl die Schule auf die Anregung der vorgesetzten Behörde hin in die Erwägung der behaupteten Übelstände längst eingetreten sei. So habe sich in der Rheinprovinz ein Centralverein für Körperpflege gebildet, eingeleitet durch eine Broschüre des Amtsrichters Hartwich „Woran wir leiden", die an noch stärkeren Übertreibungen leide, als das meiste von dem auch bisher schon über diese Angelegenheit Vorgebrachten.

Referent wünscht nicht, dafs sein Bericht den Eindruck mache, als stehe er Bestrebungen für das körperliche Wohl nicht sympathisch gegen-

über; er habe nur übertriebenen Ansprüchen gegenüber sich auf den Boden der historischen Entwickelung unseres Schulwesens stellen und darauf hinweisen wollen, daſs die Schule längst auf dem Wege zu dem richtigen Ziele sei. Die Schule dürfe es daher bedauern, daſs, während sie selbst sich mitten in der Arbeit befinde, die hier gestellten Fragen zu lösen, immer von neuem die Vorstellung, als beständen unerträgliche Übelstände unvermindert fort, in weite Kreise der Bevölkerung geworfen werde.

Im speciellen bemerkt er, daſs er mit der Gegenthese des Herrn Korreferenten zu These 15 sich einverstanden erklären könne, da auch bei Annahme derselben seine persönliche Ansicht ihren Spielraum behalte; nur wünsche er das Bestimmungsrecht des Direktors mehr betont zu sehen, damit zu weit gehenden Forderungen des Turnlehrers sicher vorgebeugt werde. Er erkläre sich daher damit einverstanden, daſs dem Vorschlage des Herrn Korreferenten gemäſs, These 15—19 exclus. 17 durch die obige These des Korr. ersetzt werde, nur These 17 müsse er unbedingt aufrecht erhalten.

Direktor Dr. Methner giebt der Hoffnung Ausdruck, daſs sich zu der Übereinstimmung im ganzen auch eine Verständignng im einzelnen erzielen lassen werde.

Specialdebatte.

Dir. Deiters hebt hervor, daſs These 1 sich auf den Lehrplan, wie er bis zum 31. März c. bestand, beziehe, von dem seit dem 31. März c. bestehenden revidierten Lehrplane, welcher auf einzelnen Stufen noch weitere Erleichterungen verschaffe, würde sie noch viel mehr gelten müssen.

Dir. Eckardt wünscht dies in der Fassung der These ausgedrückt zu sehen und schlägt daher folgende Fassung vor: „Der bisher befolgte Lehrplan der höhern Schulen legte den Schülern, wenn die bestehenden Vorschriften beachtet nnd die richtige Lehrmethode angewandt würde, keine Arbeitslast auf, welche eine Schädigung der Gesundheit zur Folge haben muſste".

Dir. Kunze tritt dem entgegen. Die neuen Lehrpläne seien durch die Überzeugung diktiert worden, daſs eine Überlastung stattgefunden habe. G. O. R. Wiese habe in der Oktoberkonferenz des Jahres 1873 die Quarta des Gymnasiums „die geplagteste Klasse" genannt.

Dir. Deiters bemerkt dagegen, das Motiv der Neuerung in dem

Lehrplane sei nicht eine angenommene Überlastung, sondern die Annäherung der beiden Schulgattungen gewesen, die Arbeitsforderung sei ja auch im wesentlichen nicht geändert worden.

Nachdem Dir. Liersemann für den Vorschlag des Dir. Eckardt gesprochen, lediglich die Vergangenheit, gegen die sich die Klagen gerichtet haben, in der These 1 zu berücksichtigen, rät Dir. Methner, die Gegenwart dabei nicht unbeachtet zu lassen, und schlägt folgende Fassung der These vor: „Die an die wissenschaftliche Thätigkeit der Schüler der höheren Lehranstalten zu stellenden Forderungen legen denselben, wenn die bestehenden Vorschriften ...., keine Arbeitslast auf, welche eine Schädigung der Gesundheit zur Folge haben müfste."

Nachdem Dir. Kunze behauptet, dafs jede Belastung auf die Dauer die Gesundheit schädigen müsse, Dir. Gerber dies in Abrede gestellt, obgleich zugegeben werden müsse, dafs eine Belastung als drückend immer werde empfunden werden, und Direktor Beckhaus darauf hingewiesen, dafs zu befürchten sei, es werde bei der grofsen Zahl der Thesen die Hauptsache, die Erwägung der Mittel zur körperlichen Ausbildung, zu kurz kommen, wird These 1 in der von Dir. Methner vorgeschlagenen Abänderung (cf. oben) mit 11 gegen 9 Stimmen angenommen.

These 2. Direktor Methner, Kunze und Guttmann plaidieren für Streichung derselben, Dir. Nötel für eine redaktionelle Änderung („hätten Veranlassung geben können" statt „Veranlassung geben könnten.)

Prov.-Schulrat Polte weist auf das verkehrte Verfahren ungeschickter Lehrer hin, welches für die Schüler in der That eine Erschwerung der Arbeit zur Folge habe und befürwortet die Streichung der Worte „und des Lehrverfahrens" aus der These.

Dir. Deiters erklärt sich mit dem letzten Vorschlage einverstanden, wünscht aber gegenüber der mangelhaften Begründung so schwerer Anklagen die in der These abgegebene Erklärung festgehalten zu sehen.

Hierauf wird These 2 des Herrn Referenten mit Weglassung der Worte: „und des Lehrverfahrens" angenommen.

These 3.

Dir. Methner empfiehlt die Annahme der These in folgender Form: „Die von Seiten der Eltern und Angehörigen erhobenen Klagen haben sehr häufig ihren Grund in anderen Verhältnissen, indem teils ungeeignete Schüler der Schule übergeben werden, teils öfter für Körperpflege seitens der Angehörigen nicht ausreichend gesorgt wird."

Dir. Eckardt wünscht zur These 3 des Referenten den Zusatz: „teils das Elternhaus selbst oft nicht vollständig seine Pflicht thut". In

der Abstimmung wird die These des Herrn Referenten mit dem von Dir. Eckardt beantragten Zusatze angenommen.

These 4.

Dir. Methner empfiehlt im 2. Absatze der These statt „zu verfolgen habe" „verfolgen könne" zu setzen.

Dir. Kunze erklärt, die Schulverwaltung habe die Verpflichtung, auch für die Gesundheit der Schüler zu sorgen, anerkannt. No. 12 der Vorlage für die Oktober-Konferenz 1873 laute: „Wie kann die Schule aufser dem Turnunterrichte, der zweckmäfsigen Einrichtung der Klassenzimmer etc. ihrer Pflicht, auch für das leibliche Wohl der Schüler zu tragen, mehr als bisher genügen?" Die Leibespflege sei in der That ebenso notwendig wie die Geistespflege, die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung sei schwer anzugeben; schätzen wir die Rechte des Körpers, so bemühen wir uns um eine möglichst vollkommene Entwickelung auch des inneren Menschen. Es bestehe ein wechselseitiger Einflufs zwischen den körperlich-physischen und geistigen Funktionen. Zum normalen Verhalten aber gehöre das Gleichgewicht unter denselben. Er beantragt, dafs für Absatz 2 in These 4 gesetzt werde: „Aber auch die Schule hat die Pflicht, für das leibliche Wohl der Schüler Sorge zu tragen".

Dir. Beckhaus, Eckardt, Methner, Gerber und Rektor Sarg sprechen sich für Wegfall von Absatz 2 der These 4 aus, weil im 1. Absatze schon alles Nötige gesagt sei, desgleichen Dir. Guttmann, dem es nunmehr hauptsächlich darauf ankommt, dafs entschieden werde, ob die Konferenz anerkenne, dafs die Schule auch für die körperliche Erziehung zu sorgen habe, da die bisherigen 3 Thesen sich mit dieser Verpflichtung noch nicht befafst hätten.

Dir. Deiters zieht darauf den 2. Teil der These 4 zurück, indem er sich ausdrücklich das für den Wegfall vorgebrachte Motiv zu eigen macht, dafs der Inhalt von Absatz 2 in Abs. 1 indirekt bereits enthalten sei. Der 1. Teil wird darauf angenommen. Der Antrag des Direktor Kunze wird abgelehnt.

These 5.

Dir. Nötel empfiehlt in dem Absatz 2 das Attribut „anerkannt" bei „Vorteilen" zu streichen, dafür zu „entspringen" das Adverbium „anerkanntermafsen" hinzuzufügen.

Dir. Gerber dagegen will das „anerkannt" ganz in Wegfall gebracht und nicht durch „anerkanntermafsen" ersetzt sehen.

Dir. Guttmann findet in dem 1. Absatze blofs prophylaktisches Verhalten der Schule betont, nicht die Verpflichtung zur Gesundheitspflege, die er seitens der Schule verlange, vermifst überhaupt in den

3 Absätzen der These 5 die Einheitlichkeit und schlägt folgende Fassung der These 5 vor: „Doch hat die höhere Lehranstalt auch die Verpflichtung, für die Gesundheit und körperliche Ausbildung der Schüler Sorge zu tragen."

Nachdem Dir. Deiters den inneren Zusammenhang der 3 Absätze von These 5 und die darin enthaltene Steigerung erörtert und für den Fall der Annahme des Antrages des Dir. Guttmann den Zusatz beantragt: „Jedoch steht diese Sorge nur im Zusammenhange mit der von der Schule zu pflegenden geistigen Erziehung und ist derselben dienstbar", nachdem ferner Dir. Nötel seinen Antrag betreffend die Änderung des „anerkannten" in „anerkanntermaſsen" (cf. oben) zurückgezogen, wird die These 5 des Herrn Referenten mit Weglassung des Wortes „anerkannten" im Absatz 2 angenommen.

These 6 und 7 werden ohne Debatte angenommen.

These 8.

Dir. Kunze beantragt hierbei eine derartige Ausdehnung der Pausen, daſs jede Unterrichtsstunde nur 50 Minuten währe, und hält auch dann noch, namentlich in VI und V eine Unterbrechung der geistigen Anspannung durch ein ein- oder zweimaliges „Rührt euch" für geboten.

Dir. Guttmann beantragt die Absetzung von These 8, weil die Intention derselben schon in These 1 enthalten sei.

Dir. Deiters erklärt sich dagegen, betont, daſs der Nachmittag ja schon meist mit Gegenständen besetzt werde, in denen sich die Schüler mehr receptiv zu verhalten hätten und hält den oben angeführten Vorschlag des Dir. Kunze disciplinarisch für bedenklich.

Dir. Eckardt erachtet eine Debatte über These 8 und 9 nicht für angezeigt, weil die Sache zur inneren Anstaltsordnung gehöre, und beantragt die Absetzung der beiden Thesen.

Nachdem Dir. Liersemann für eine Ausdehnung der Nachmittagspause bei groſser Hitze auf 20 Minuten gesprochen, wird These 8 unter Ablehnung des Streichungsantrages des Dir. Eckardt angenommen.

These 9.

Dir. Deiters bemerkt dazu, daſs, wenn er im Referate die Benutzung der Turngeräte in den Pausen als „verwerflich" bezeichnet habe, dies so viel heiſsen solle wie „nicht zu billigen".

Dir. Beckhaus beantragt die Streichung des Absatzes betreffend die Benutzung der Turngeräte, während Dir. Liersemann die Freigebung der Benutzung aus einer 14 jährigen Erfahrung empfiehlt; gröſsere Vertrautheit der Schüler mit den Turngeräten sei den Turnlehrern in den Turnstunden fühlbar geworden.

Prov.-Schulrat Polte weist darauf hin, dafs These 9 im 1. Absatze wohl des Zusatzes „bei günstiger Witterung" bedürfe, was Dir. Deiters acceptiert.

Dir. Nötel beantragt die Streichung des Satzes „doch dürfen sie sich aus dem Bereiche der Schule nicht entfernen", weil eine solche Bestimmung in die Schulordnung und nicht in den Rahmen der vorliegenden Debatte gehöre.

Nachdem Dir. Gerber sich gegen die Benutzung der Turngeräte in den Pausen ausgesprochen, weil Unglücksfälle zu befürchten seien, Dir. Kunze, weil dann die Knaben die Erholung durch Ruhe auf dem Schulhofe nicht finden und aufgeregt in die Klasse zurückkehren würden, und nachdem Dir. Liersemann nochmals die Benutzung empfohlen, sowie desgleichen Dir. Beckhaus, wird die These in der Fassung des Referates angenommen.

These 10 wird ohne Debatte angenommen.

These 11, deren erster Satz durch den neuen Lehrplan gegenstandslos geworden ist, wird in der von Dir. Methner beantragten Fassung: „Dispensationen vom Turnunterrichte sind nur auf Grund ausreichender ärztlicher Atteste zu erteilen" angenommen.

These 12, 13, 14 werden ohne Debatte angenommen.

These 15.

Dir. Deiters betont, dafs die Schulklassen nach andern Gesichtspunkten gebildet werden als die Turnklassen. Wenn er das Institut der Vorturner empfehle, so bleibe er sich wohl bewufst, dafs dieselben darum noch keine Turnlehrer seien. Er erklärt sich mit der Gegenthese des Herrn Korreferenten einverstanden, wenn der Einflufs des Leiters der Anstalt mehr betont werde. These 17 müsse er unbedingt aufrecht erhalten.

Darauf wird statt These 15, 16, 18, 19 des Herrn Referenten die Gegenthese des Herrn Korreferenten in folgender, vom Referenten amendierten Form angenommen: „Der Betrieb des Turnunterrichts an jeder einzelnen Anstalt ist von dem Leiter derselben nach Beratung mit dem Fachlehrer so einzurichten, dafs er mit Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse die in These 6 aufgestellten Ziele erreicht."

These 17 des Referenten wird angenommen, nachdem die von Dir. Geist beantragte Fassung: „Die Einschiebung von Turnunterricht unter die wissenschaftlichen Stunden des Vormittags ist wegen der dadurch leicht eintretenden Störung des Unterrichts nur ausnahmsweise zu gestatten" abgelehnt worden ist.

These 20 wird in der von Dir. Methner vorgeschlagenen Fassung

angenommen: „Der Turnunterricht bedarf der Ergänzung durch Turnspiele."

These 21 und 22 werden abgesetzt, nachdem Dir. Geist erklärt hat, daſs, wenn für Turnspiele eine besondere Zeit zu schaffen sei, jedenfalls nicht die freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend den Schülern genommen werden dürften, sondern lieber, um die letzteren für die Turnspiele lebhafter zu interessieren, bisweilen einzelnen Klassen ein anderer Nachmittag, an welchem schon wegen heiſser Temperatur der Unterricht besser ausfallen könne, gewährt werden möge. Ein darauf bezüglicher Antrag wird gestellt, aber abgelehnt.

These 23 wird nach verschiedenen Abänderungsvorschlägen in der von Dir. Methner vorgeschlagenen Fassung angenommen: „Turnfahrten mit den Schülern in angemessener, den Hauptzweck der Schule nicht schädigender Weise zu unternehmen, ist im Interesse der Gesundheit wünschenswert." Dir. Geist hatte den Antrag gestellt, daſs für Turnfahrten eine entsprechende Dispensation vom Unterrichte und häuslichen Arbeiten zu gewähren sei; derselbe wurde aber abgelehnt.

These 24 wird ohne Debatte angenommen.

Angenommene Thesen.

1. Die an die wissenschaftliche Thätigkeit der Schüler der höheren Lehranstalten zu stellenden Forderungen legen denselben, wenn die bestehenden Vorschriften beachtet werden und die richtige Lehrmethode angewandt wird, keine Arbeitslast auf, welche eine Schädigung der Gesundheit zur Folge haben müſste.
2. Die von ärztlicher Seite gegen die Organisation der höheren Schulen erhobenen Anklagen sind zu wenig begründet, als daſs sie zu einer Veränderung des Lehrplans Veranlassung geben könnten.
3. Die von Seiten der Eltern und Angehörigen erhobenen Klagen haben sehr häufig ihren Grund in andern Verhältnissen, indem teils ungeeignete Schüler der Schule übergeben werden, teils ungeeignete Pensionen für dieselben gewählt werden, teils das Elternhaus selbst oft nicht vollständig seine Pflicht thut.
4. Für die Pflege der Gesundheit und die Entwickelung des Körpers ist in erster Linie das Elternhaus berufen und verantwortlich.
5. Da jedoch die Schule zur Erreichung ihres Zieles körperliche Gesundheit voraussetzen und Anstrengung fordern muſs, so kann sie die Verpflichtung, unter diesem Gesichtspunkte auch das körperliche Wohl der Schüler im Auge zu behalten, nicht von sich ablehnen.

   Ein fernerer Gesichtspunkt, unter welchem die Schule die Sorge für den Körper in ihren Kreis zieht, liegt in den Vorteilen, welche aus körperlichen Übungen für die Entwickelung ethischer Tugenden entspringen.

   Die Sorge für die Gesundheit und für die Entwickelung körperlicher

Geschicklichkeit steht daher nur im Zusammenhange mit der von der Schule zu pflegenden geistigen Erziehung und ist derselben dienstbar.

6. Hiernach hat die Schule Veranstaltungen dafür zu treffen, dafs
   a) den durch das anhaltende Sitzen möglicherweise eintretenden Gefahren für die Gesundheit ein wirksames Gegengewicht geschaffen werde;
   b) den von ihr notwendig zu fordernden geistigen Anstrengungen gegenüber die Widerstandsfähigkeit des Körpers sichergestellt werde;
   c) die geistige Frische und Regsamkeit durch vermehrte körperliche Rüstigkeit erhöht werde;
   d) die Bildung des Charakters durch Förderung des Mutes, der Entschlossenheit, sowie ferner des Gehorsams und der Unterordnung unter das Gesetz gefördert werde.
7. Durch vernünftige Strenge bei der Aufnahme der Schüler, sowie durch Pflege der Beziehungen zum Elternhause hat die Schule eine fernere Möglichkeit, auf Beseitigung von Gefahren für die Gesundheit der Schüler hinzuwirken.
8. Dem Interesse der Gesundheit der Schüler dienen die zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden fallenden Pausen. Eine Vermehrung oder Ausdehnung derselben über das gegenwärtige Mafs ist durch die Rücksicht auf die Gesundheit nicht geboten und würde die Unterrichtszeit zum Schaden des Unterrichts verkürzen.
9. Während der gröfseren Pausen müssen alle Schüler die Klassenzimmer verlassen, damit dieselben während dieser Zeit gelüftet werden; doch dürfen sie sich aus dem Bereiche der Schule nicht entfernen. Auf dem Spielplatze ist ihnen, unter Voraussetzung geregelter Inspektion, möglichste Freiheit der Bewegung zu lassen, die Benutzung der Turngeräte jedoch nicht zu gestatten. Freiübungen während der Pausen vornehmen zu lassen empfiehlt sich nicht.
10. Der bereits bestehende Turnunterricht, dessen höchste Zwecke ethische sind, gewährt zugleich das geeignetste Mittel, die oben genannten Wirkungen für die Gesundheit zu erreichen.

    Dagegen hat der Turnunterricht an den höheren Schulen nicht den Zweck, sogenannte turnerische Ausbildung zu erstreben. Ebensowenig kann er als geeignet angesehen werden, eine bereits geschädigte Gesundheit zu heilen.
11. Dispensationen vom Turnunterrichte sind nur auf Grund ausreichender ärztlicher Atteste zu erteilen.
12. Zu den notwendigen Bedürfnissen jeder höheren Lehranstalt gehört ein Turnplatz und eine hinlänglich geräumige Turnhalle.
13. Der Turnunterricht soll wo möglich von wissenschaftlichen Lehrern der Anstalt erteilt werden.
14. Der Betrieb der Turnübungen ist methodisch zu regeln, und es sind dabei diejenigen Übungen besonders zu betonen, durch welche alle Schüler gleichmäfsig in Anspruch genommen werden. Aus diesem Grunde sind die sogenannten Frei- und Ordnungsübungen namentlich für die unteren Klassen stärker zu betonen, aber auf keiner Stufe zu vernachlässigen.
15. Der Betrieb des Turnunterrichtes an jeder einzelnen Anstalt ist von dem Leiter derselben nach Beratung mit dem Fachlehrer so einzurichten, dafs er mit Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse die in These 6 aufgestellten Ziele erreicht.
16. Den Turnunterricht unter die wissenschaftlichen Stunden des Vormittags

einzuschieben, ist wegen der dadurch verursachten Schädigung des Unterrichts zu verwerfen.

17. Der Turnunterricht bedarf der Ergänzung durch Turnspiele.
18. Turnfahrten mit den Schülern in angemessener, den Hauptzweck der Schule nicht schädigender Weise zu unternehmen ist im Interesse der Gesundheit wünschenswert.
19. Wenngleich auch die Übungen des Schwimmens und des Schlittschuhlaufens in hohem Grade gesundheitsfördernd sind, kann doch die Leitung derselben nicht als Aufgabe der Schule betrachtet werden.



VIII. Protokoll über die Besprechung des vierten Themas:

„Bedeutung und Einrichtung der Schulfeste an höheren Lehranstalten".

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.
Referent: Gymnasialdirektor Dr. Guttmann.
Korreferent: Gymnasialdirektor Marg.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Ronke.

Referent glaubt gegenüber der Behauptung des Korreferenten weder den Unterreferenten schlechthin überall gefolgt zu sein, noch eine adäquate Reproduktion unterlassen zu haben; den Unterschied zwischen Schul-Feier und -Fest glaubt er festgestellt zu haben; doch adhuc sub iudice lis est. Der Korreferent behaupte, dafs Referent die ethische Bedeutung der Schulfeste überschätze; indes habe er dies nicht gethan, auch er gehöre nicht zu den Panegyrikern der Schulfeste.

Korreferent erklärt, dafs die Differenz zwischen dem Referenten und ihm hinsichtlich der Schätzung sich nicht mefsbar nachweisen lasse; sie bestehe in der That; doch verzichte er, auf diesen Punkt, der für die Sache von keiner Bedeutung sei, weiter einzugehen. Übrigens sei nicht seine Ansicht, dafs die Reproduktion unterlassen worden, sondern dafs sie wegen des Umfangs der Referate nicht möglich gewesen.

Hierauf kommt These 1 zur Besprechung.

Referent erklärt, er lege keinen Wert darauf, dafs die von ihm im Referate aufgestellte Unterscheidung von Schulakt-Feiern und -Festen bei dieser These von der Konferenz streng festgehalten werde.

Dir. Eckardt bittet von einer Diskussion der Thesen im einzelnen und von einer Abstimmung über dieselben abzustehen, weil sie teilweise Selbstverständliches enthielten, teilweise unter sich nicht ganz im Einklange ständen, und weil endlich durch eine Abstimmung und Annahme einzelner Thesen nichts zur Förderung der Sache erreicht werde.

Er entwickelt seine Ansicht des näheren.

Korreferent schliefst sich der Ansicht des Dir. Eckardt im wesentlichen an, wünscht aber, mit Berufung darauf, dafs keine Generaldebatte stattgefunden, doch eine Besprechung der einzelnen Thesen, um überhaupt eine Diskussion des Gegenstandes herbeizuführen.

Referent repliciert dagegen und findet es dringend wünschenswert, dafs hier die Frage festgestellt werde: haben nach dem Urteile der Konferenz Schulfeste eine wesentliche Bedeutung oder nicht?

Dieser Auffassung treten die Dir. Schneider und Geist bei, worauf Dir. Eckardt seinen Antrag zurückzieht.

Korreferent wünscht den Ausdruck „fruchtbarsten" umgewandelt in „deutlichsten" oder „bestimmtesten".

Dir. Methner beantragt folgende Fassung der These: „Zweckmäfsig eingerichtete Schulfeste sind als Ausdruck des Gemeinschaftslebens einer Lehranstalt und als Mittel zur Förderung desselben von wesentlicher Bedeutung." Diese wird nach längerer Debatte und nachdem der Referent seine These zurückgezogen, angenommen.

These 2. Referent würde dieser These nichts hinzuzufügen haben, wenn nicht Dir. Eckardt vorher dieselbe für überflüssig erklärt hätte. Er weise nochmals darauf hin, dafs er Schulfest und Schulfeier auseinander halte und auf diesen Unterschied Wert lege.

Korreferent wendet sich gegen die Ausdrücke „freiwilliger" und „frohe" in längerer Ausführung. Desgleichen Dir. Gerber.

Referent will den Ausdruck „frohe" fallen lassen; an „freiwilliger Mitbethätigung" hält er indes fest.

Prov.-Schulrat Tschackert schlägt vor, die These hier abzusetzen und bei These 9 sodann wieder aufzunehmen. Dagegen beantragt der Korreferent, These 2 ganz fallen zu lassen; ebenso Dir. Methner und Beckhaus mit Hinweis auf These 1.

Dieser Vorschlag wird angenommen.

These 3 wird nunmehr vom Referenten selbst zurückgezogen.

These 4. Dir. Methner sieht den Inhalt dieser These für selbstverständlich an und will für den Leiter einer höheren Lehranstalt etwas Selbstverständliches nicht vorgeschrieben wissen.

Dir. Noetel beantragt Streichung der Worte „der Geschichte" und Umstellung von a und b.

Dir. Geist macht darauf aufmerksam, dafs unter den Veranlassungen zu Schulfesten noch die Rubrik c.: „Gedenktage aus dem Leben der grofsen nationalen Dichter" fehle.

An der hierauf folgenden längeren und eingehenden Debatte be-

teiligen sich die Herren Prov.-Schulrat Tschackert, die Dir. Geist, Marg, Beckhaus, Methner, Deiters, Guttmann, Schneider, Kunze und Eckardt, welcher letztere namentlich das hervorhebt, dafs die üblichen Sommerspaziergänge in der These des Referenten keinen rechten Platz finden.

Dir. Marg schlägt vor, den Inhalt von These 4 und 5 in folgender Weise zusammenzufassen:

> Die Schule wählt die Anlässe, welche dem Gemeinschaftsleben der Schule und dem Geistes- und Gemütsleben der Schüler die wirksamsten Anregungen geben. Solche Anlässe finden sich
> a) im Leben der Staats-, Vaterlands- und Kirchengemeinschaft;
> b) in der Geschichte der Schule,
> c) in der Idee der Schule als Lebensgemeinschaft (Sommerfest, musikalische Aufführungen).

Nach längerer Debatte erhält die These die Form: „Schulfeste haben ihren natürlichen Anlafs in

a) Vorkommnissen im Leben der Staats-, Vaterlands- und Kirchengemeinschaft;
b) in der Geschichte der Schule und im Wesen der Schulgemeinschaft."

Referent zieht seine These 5 zurück.

These 6. Referent hat nichts hinzuzufügen.

Korreferent macht darauf aufmerksam, dafs, da die Unterscheidung von Feier und Fest festgehalten, hier als Fest aufzufassen sei, was als Feier bezeichnet ist.

Hierauf erklärt Referent, dafs er dem Korreferenten beitrete, falls die Konferenz sich nicht auf eine Feststellung des Unterschieds von Feier und Fest einlassen wolle.

Dir. Kunze schlägt vor, These 6 zu streichen und es jeder Schule zu überlassen, wie sie ihre Feste feiern wolle.

Dir. Marg tritt diesem Antrage bei, wenn auch aus anderen Gründen.

Der Antrag Kunze wird mit 10 gegen 10 Stimmen abgelehnt. Aber auch These 6 fällt, weil sie keine Majorität erhält.

These 7. Korreferent bemängelt den Ausdruck „Schulvertretung"; ebenso Prov.-Schulrat Tschackert.

Hierauf formuliert Dir. Methner die These folgendermafsen:

> Die Ordnung der Schulfeste wird mit Berücksichtigung der Bedeutung des Festanlasses nach Mafsgabe der ört-

lichen Verhältnisse von der Schulverwaltung festgestellt.

Dir. Marg beantragt These 7 ganz fallen zu lassen; hierauf zieht Ref. die These zurück und die Konferenz geht nunmehr zu These 8 über.

These 8. Korref. wünscht die Beseitigung des Ausdrucks „Gönner"; dem tritt Dir. Beckhaus bei, der aufserdem gegen die Notwendigkeit der Teilnahme der Angehörigen bei Schulfesten spricht. Auch Dir. Eckardt macht geltend, dafs es nicht an allen Anstalten möglich sei, den Angehörigen der Schüler Zutritt zu jeder Schulfeier zu gestatten. Dies bestätigt Dir. Deiters für Posen. Demgegenüber weist Ref. darauf hin, dafs auch nach seiner Auffassung die Angehörigen nicht Zutritt haben müfsten, sondern nur könnten.

Dir. Kunze führt aus, dafs der Ausdruck „gehören" zu dem Glauben führen könnte, die Schulgemeinschaft existiere nicht, falls die Angehörigen den Schulfesten fern bleiben; und nachdem auch Dir. Gerber denselben Gedanken ausgeführt, stellt Dir. Kunze den Antrag: „Es ist **wünschenswert,** dafs die Angehörigen der Schüler den Schulfesten beiwohnen".

Der Antrag wird angenommen.

These 9 wird nach kurzer Debatte vom Referenten zurückgezogen.

These 10. Ref. erklärt, unter Schulfesten verstehe er hier die freien Schulfeste, nicht die von der Behörde angeordneten.

Korrefer. schlägt vor, der These des Ref. hinzuzufügen: „aufser den beiden patriotischen (Geburtstag Sr. Majestät u. Sedantag) genügen zwei Schulfeste zur Pflege des Gemeinschaftslebens."

Die Dir. Kunze und Eckardt bekämpfen die ganze These; ersterer schlägt vor, sie zu streichen, was auch angenommen wird.

Sonach sind folgende Thesen angenommen:

1. Zweckmäfsig eingerichtete Schulfeste sind als Ausdruck des Gemeinschaftslebens einer Lehranstalt und als Mittel zur Förderung desselben von wesentlicher Bedeutung.
2. Schulfeste haben ihren natürlichen Anlafs in
   a) Vorkommnissen im Leben der Staats-, Vaterlands- oder Kirchengemeinschaft;
   b) in der Geschichte der Schule und im Wesen der Schulgemeinschaft.
3. Es ist wünschenswert, dafs die Angehörigen der Schüler den Schulfesten beiwohnen.

Der Schlufs der Konferenz erfolgte am 1. Juni nachmittags, die Feststellung der Protokolle am 2. Juni vormittags.



Berlin, Druck von W. Büxenstein.

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.



NEUNTER BAND.

ERSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER RHEINPROVINZ.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1881.

Druck der Norddeutschen Buchdruckerei in Berlin, Wilhelmstr. 32.



VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

ZEHNTER BAND.

SECHSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ POSEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1882.



VERHANDLUNGEN
DER
DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN
IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS
PREUSSEN
SEIT DEM JAHRE 1879.

Erster Band: Siebente Direktoren-Versammlung in der Provinz **Pommern.**
(VIII u. 428 S.) kl. 4°. geh. 5 Mark.

Zweiter Band: Zweite Direktoren-Versammlung in der Provinz **Hannover.**
(VIII u. 336 S.) kl. 4°. geh. 4 Mark.

Dritter Band: Fünfte Direktoren-Versammlung in der Provinz **Posen.**
(VIII u. 258 S.) kl. 4°. geh. 3 Mark.

Vierter Band: Fünfte Direktoren-Versammlung in der Provinz **Schlesien.**
(VIII u. 169 S.) kl. 4°. geh. 3 Mark.

Fünfter Band: Neunte Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen **Ost- u. West-Preussen.**
(VIII u. 341 S.) kl. 4°. geh. 5 Mark.

Sechster Band: Erste Direktoren-Versammlung in d. Prov. **Schleswig-Holstein.**
(VIII u. 438 S.) kl. 4°. geh. 7 Mark.

Siebenter Band: Dritte Direktoren-Versammlung in der Provinz **Sachsen.**
(VIII u. 399 S.) kl. 4°. geh. 5 Mark.

Achter Band: Zwanzigste Direktoren-Versammlung in der Prov. **Westfalen.**
(X u. 208 S.) kl. 4°. geh. 3 Mark.

Neunter Band: Erste Direktoren-Versammlung in der **Rheinprovinz.**
(IX u. 302 S.) kl. 4°. geh. 4 Mark.

Zehnter Band: Sechste Direktoren-Versammlung in der Provinz **Posen.**
(215 S.) kl. 4°. geh. 3 Mark.

Elfter Band: Dritte Direktoren-Versammlung in der Provinz **Hannover.**
(VIII u. 638 S.) kl. 4°. geh. 9 Mark

Zwölfter Band: Achte Direktoren-Versammlung in der Provinz **Pommern.**
im Druck.

Dreizehnter Band: Sechste Direktoren-Versammlung in d. Prov. **Schlesien.**
im Druck

Berlin, Druck von W. Büxenstein.

